

# O papel da autorregulação na aprendizagem do instrumento e da música de câmara

Alexandra Silva Carvalho Pastore

## **Orientador**

Professora Doutora Cristina Maria Gonçalves Pereira

## **Coorientador**

Professor Mestre Tiago Manuel Oliveira Santos

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Música – Instrumento e Classe de Conjunto, realizada sob a orientação científica do Professora Doutora Cristina Maria Gonçalves Pereira e coorientação científica do Professor Mestre Tiago Manuel Oliveira Santos, da Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

dezembro de 2023



## Composição do júri

### Presidente do júri

Professora Doutora, Maria de Fátima Carmona Simões da Paixão

Professora Coordenadora Principal com Agregação da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

### Vogais

Professora Doutora, Ana Paula Mendes Correia Couceiro Figueira (Arguente)

Professora Auxiliar da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra,

Professora Doutora, Cristina Maria Gonçalves Pereira (Orientador)

Professora Adjunta da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco



## **Dedicatória**

Dedico este trabalho no qual culmina o Mestrado em Ensino da Música à minha avó Carminda que partiu durante estes anos e que mantenho sempre presente.



## Agradecimentos

Começo por agradecer à Professora Doutora Cristina Maria Gonçalves Pereira, pelo apoio, disponibilidade e aconselhamento ao longo do processo de construção deste projeto.

Agradeço também ao Professor Tiago Santos, que me acompanhou em ambas as fases de elaboração do presente projeto.

Aos professores Pedro Queirós e Paulo Matos que se mostraram sempre disponíveis para ajudar e proporcionaram uma experiência gratificante de estágio, e cujo trabalho no decorrer da prática de ensino supervisionada deve ser reconhecido.

À Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga onde teve início o meu percurso musical e que tão bem me acolheu, proporcionando o ambiente ideal para o início da minha experiência no ensino.

Aos alunos e encarregados de educação, e restantes membros da comunidade educativa que de alguma forma contribuíram para a elaboração deste trabalho.

Termino agradecendo aos meus pais e irmãos pelo apoio incondicional, e tecendo um agradecimento especial ao Pedro pela sua presença, paciência, apoio emocional, amizade e companhia.



## Resumo

A autorregulação da aprendizagem é uma ferramenta de crassa utilidade para o desenvolvimento de capacidades como autonomia, espírito crítico e resolução de problemas, indispensáveis para um processo de aprendizagem de sucesso. Aquando do alinhamento e correto funcionamento dos elementos que a constituem, a autorregulação revela-se uma grande aliada da prática musical, através da promoção de uma melhor organização e constante monitorização e avaliação do processo de estudo por parte dos alunos, tanto no contexto individual como de grupo.

O presente trabalho inclui uma secção dedicada ao projeto de investigação, cuja intervenção teve lugar na Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga, que teve como objetivo aferir o impacto da aplicação correta e frequente de ferramentas de autorregulação na prática musical, nos contextos de instrumento e de música de câmara. Para o efeito, a partir de um conjunto estabelecido de ferramentas de autorregulação - planeamento do estudo, gestão do tempo, definição de objetivos para cada sessão de estudo, seleção de estratégias adequadas, autoavaliação e gravação audiovisual -, procurou-se identificar as ferramentas mais adequadas a cada um dos contextos e as vantagens e desvantagens decorrentes da sua utilização. A aplicação de três instrumentos de recolha de dados - preenchimento de um *dossier* de estudo, *“Inquérito sobre hábitos de estudo”* de Miksza (2011) e um questionário de questões abertas - evidenciou melhorias transversais às várias dimensões autorregulatórias em ambos os contextos, destacando a sua contribuição para uma melhor organização e gestão do estudo e culminando numa prática musical mais eficaz e consciente. No que diz respeito ao contexto do instrumento, é denotado o impacto positivo exercido por duas ferramentas autorregulatórias, nomeadamente a gestão do tempo e a autoavaliação do estudo. Por outro lado, a vertente associada à música de câmara aponta a gravação audiovisual, a gestão do tempo e a definição de objetivos como as ferramentas de autorregulação mais adequadas ao respetivo contexto. No seguimento desta intervenção, as evidências apontam para a existência de diversas vantagens, sendo as mais notórias o aumento das crenças de auto eficácia e a aquisição de uma maior autonomia por parte dos sujeitos participantes. Não obstante, não se verificando desvantagens decorrentes da aplicação destas ferramentas em ambos os contextos, é possível apontar a maturidade associada às faixas etárias em questão e as implicações em termos de consistência, disciplina e disponibilização de tempo para a preparação do estudo como possíveis condicionantes na sua implementação.

Em acréscimo, o presente trabalho inclui também uma secção dedicada ao estágio profissional realizado, também, na Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian, com vista ao desenvolvimento dos conhecimentos e de novas metodologias de ensino, e das competências para a docência da professora estagiária.

## **Palavras chave**

Autorregulação, Motivação, Autoeficácia, Estratégias, Aprendizagem.

## Abstract

Self-regulation of learning is an extremely useful tool for developing skills such as autonomy, critical thinking and problem-solving, which are essential for a successful learning process. When the elements that make it up are aligned and functioning correctly, self-regulation proves to be a great ally of musical practice, by promoting better organization and constant monitoring and evaluation of the study process by the students, both in the individual and group context.

This work includes a section dedicated to the research project, which took place at the Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga, with the aim of assessing the impact of the correct and frequent application of self-regulation tools in musical practice, in the contexts of instrument and chamber music. To this end, based on an established set of self-regulation tools - study planning, time management, setting goals for each study session, selecting appropriate strategies, self-assessment and audiovisual recording - the aim was to identify the most appropriate tools for each context and the advantages and disadvantages of applying them. The application of three data collection tools - the completion of a study *dossier*, Miksza's "*Study Habits Survey*" (2011) and an open-ended questionnaire - showed across-the-board improvements in the various self-regulatory dimensions in both contexts, highlighting their contribution to a better organization and management of study and culminating in a more effective and conscious musical practice. As far as the context of the instrument is concerned, two self-regulatory tools have a positive impact, namely time management and self-assessment of the study. On the other hand, the aspect associated with chamber music points to audiovisual recording, time management and goal setting as the most appropriate self-regulatory tools for the respective context. Following this intervention, the evidence points to the existence of various advantages, the most notable being the increase in self-efficacy beliefs and the acquisition of greater autonomy on the part of the participants. Although there were no disadvantages to applying these tools in both contexts, it is possible to point to the maturity associated with the age groups in question and the implications in terms of consistency, discipline and time available to prepare the study as possible constraints on their implementation.

In addition, this work also includes a section dedicated to the professional internship also carried out at the Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga, with a view to developing the trainee teacher's knowledge, new teaching methodologies and teaching skills.

## Keywords

Self-regulation, Motivation, Self-efficacy, Strategies, Learning.



# Índice Geral

Introdução	1
Parte I - Prática de Ensino Supervisionada	3
1.1. Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga	5
1.2. Caracterização geográfica e histórica da cidade de Braga	5
1.3. Historial do Conservatório	5
1.4. Condições físicas	6
1.5. Comunidade educativa	7
1.6. Estrutura e organização pedagógica	8
1.7. Atividades pedagógicas	9
1.8. Projeto Educativo	9
1.9. Regime de Admissão e Oferta formativa	10
2. Caracterização da Classe de Instrumento	13
2.1. Classe de Violino	13
2.2. Competências a desenvolver na disciplina de instrumento no 3º ciclo	13
2.3. Conteúdos programáticos do 4º grau	13
2.4. Avaliações – provas e critérios de avaliação	15
3. Caracterização da Classe de Conjunto	17
3.1. Classe de Conjunto - Música de Câmara	17
3.2. Objetivos e conteúdos programáticos da disciplina de música de câmara	17
3.3. Critérios de avaliação	19
4. Desenvolvimento da Prática de Ensino Supervisionada - Instrumento	20
4.1. Planificação Anual de Instrumento	20
4.2. Caracterização da aluna de instrumento	20
4.3. Planificações e reflexões das aulas	21
5. Desenvolvimento da Prática de Ensino Supervisionada – Música de Câmara	29
5.1. Caracterização do grupo de música de Câmara	29
5.2. Planificação Anual de Música de Câmara	29
5.3. Planificações e reflexões das aulas	30
6. Reflexão Final	39
Parte II – Investigação na Prática de Ensino	41
Introdução	43
1. Problema e Objetivos de Estudo	44

2. Fundamentação Teórica	45
2.1. Teoria Social Cognitiva – Bandura	45
2.2. Autoeficácia	49
2.3. Motivação	51
2.4. Autorregulação	53
2.4.1. O Conceito	53
2.4.2. Dimensões e processos autorregulatórios	56
2.4.3. Modelos Teóricos da Autorregulação	58
2.5. Autorregulação na música – prática individual e música de Câmara	61
3. Plano de Investigação	64
3.1. Metodologia	64
3.2. Participantes/amostra	64
3.3. Técnicas de recolha de dados	65
3.4. Procedimentos/Calendarização	67
3.5. Técnicas de análise de dados	68
4. Resultados e sua análise	70
4.1 Inquérito sobre hábitos de estudo	70
4.1.1 Instrumento	70
4.1.2 Música de Câmara	77
4.2. Questionário de questões abertas	84
4.2.1. Instrumento	84
4.2.2. Música de Câmara	86
4.3 <i>Dossier</i> de Estudo	89
4.3.1 Instrumento	89
4.3.2 Música de Câmara	91
5. Conclusão	93
Bibliografia	97
Anexos	99

## Índice de figuras

<b>Figura 1</b> - Oferta educativa da EACMCGB relativa às disciplinas de instrumento. 11	11
<b>Figura 2</b> - Organização do curso secundário de música do EACMCGB .....	12
<b>Figura 3</b> - Critérios de avaliação do curso básico de cordas. ....	15
<b>Figura 4</b> - Critérios específicos de avaliação de cordas.....	16
<b>Figura 5</b> - Planificação anual da disciplina de Música de Câmara do ano letivo 2021/2022. ....	18
<b>Figura 6</b> - Critérios específicos de avaliação das disciplinas de Orquestra, Coro, Música de Câmara, Ensemble, Coro e Estúdio de Ópera.....	19
<b>Figura 7</b> - Concerto em lá menor de Vivaldi. (compassos 13 a 18). ....	27
<b>Figura 8</b> - Concerto em lá menor de Vivaldi. (compasso 25). ....	28
<b>Figura 9</b> - Valse Russe, parte de violoncelo (compassos 10 a 12) .....	37
<b>Figura 10</b> - Dimensões da autorregulação. (Fonte: “ <i>Academic Studying and the Development of Personal Skill: A Self-Regulatory Perspective</i> ” de B. J. Zimmerman) ....	57



## Índice de tabelas

<b>Tabela 1</b> - Planificação Anual de Instrumento.....	20
<b>Tabela 2</b> - Planificação da aula de instrumento do dia 17 de outubro de 2022.....	21
<b>Tabela 3</b> - Planificação da aula de instrumento do dia 3 de janeiro de 2023.....	24
<b>Tabela 4</b> - Planificação da aula de instrumento do dia 21 de abril de 2023.....	26
<b>Tabela 6</b> - Planificação Anual de Música de Câmara. ....	29
<b>Tabela 7</b> - Planificação da aula de Música de Câmara do dia 17 de janeiro de 2023. .....	30
<b>Tabela 8</b> - Planificação da aula de Música de Câmara do dia 28 de fevereiro de 2023. .....	33
<b>Tabela 9</b> - Planificação da aula de Música de Câmara do dia 30 de maio de 2023.	36
<b>Tabela 10</b> - Descrição da Amostra .....	64
<b>Tabela 11</b> - Calendarização da intervenção .....	67
<b>Tabela 12</b> - Sequência da técnica de análise de conteúdo. ....	69
<b>Tabela 13</b> - Valores relativos aos hábitos de estudo de acordo com as respostas do sujeito participante de instrumento a ambas as aplicações do inquérito .....	71
<b>Tabela 14</b> - Questões e respostas relativas à Autoeficácia do "Inquérito sobre hábitos de estudo de Miksza (2011) .....	71
<b>Tabela 15</b> - Questões e respostas relativas à dimensão "Método" do "Inquérito sobre hábitos de estudo de Miksza (2011).....	74
<b>Tabela 16</b> - Questões e respostas relativas à dimensão "Social" do " <i>Inquérito sobre hábitos de estudo</i> " de Miksza (2011).....	75
<b>Tabela 17</b> - Questões e respostas relativas à dimensão "Comportamento" do "Inquérito sobre hábitos de estudo de Miksza (2011).....	76
<b>Tabela 18</b> - Questões e respostas relativas à dimensão "Gestão do Tempo" do "Inquérito sobre hábitos de estudo de Miksza (2011).....	76
<b>Tabela 19</b> - Médias dos itens relativos às dimensões autorregulatórias método, social, comportamento e gestão do tempo, de acordo com as respostas dadas pelo sujeito participante de instrumento em ambas as aplicações do inquérito. ....	77
<b>Tabela 20</b> - Valores relativos aos hábitos de estudo de acordo com as respostas do grupo de música de câmara à primeira aplicação do inquérito.....	78
<b>Tabela 21</b> - Questões e respostas relativas à dimensão "Método" do "Inquérito sobre hábitos de estudo de Miksza (2011).....	79
<b>Tabela 22</b> - Questões e respostas relativas à dimensão "Social" do "Inquérito sobre hábitos de estudo de Miksza (2011). ....	80
<b>Tabela 23</b> - Questões e respostas relativas à dimensão "Comportamento" do "Inquérito sobre hábitos de estudo de Miksza (2011).....	81
<b>Tabela 24</b> - Questões e respostas relativas à dimensão "Gestão do Tempo" do "Inquérito sobre hábitos de estudo de Miksza (2011).....	82
<b>Tabela 25</b> - Médias dos itens relativos às dimensões autorregulatórias método, social, comportamento e gestão do tempo, de acordo com as respostas dadas pelo grupo em ambas as aplicações do inquérito. ....	82

**Tabela 26** - Impacto das ferramentas autorregulatórias na motivação, nos resultados obtidos, na organização, na autoavaliação, no pensamento crítico e na ansiedade/stress, de acordo com as respostas dadas pelo sujeito participante de instrumento.....85

**Tabela 27** - Impacto das ferramentas autorregulatórias na motivação, nos resultados obtidos, na organização, na autoavaliação, no pensamento crítico e na ansiedade/stress, de acordo com as respostas dadas pelos sujeitos participante de música de câmara.....87

**Tabela 28** - Valores relativos à secção "*feedback*" do *dossier* de estudo, de acordo com as respostas do sujeito participante de instrumento.....90

**Tabela 29** - Valores relativos à secção "*feedback*" do *dossier* de estudo, de acordo com as respostas do grupo de música de câmara.....92

## **Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos**

EACMGB - Escola Artística do Conservatório Calouste Gulbenkian de Braga.

ATL – Centro de Atividades de Tempos Livres.



## Introdução

O presente relatório é realizado no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada, e é constituído por duas partes: por um lado integra o relatório de estágio profissional realizado no ano letivo 2022/2023 na Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga, e por outro o projeto de investigação sobre a intervenção realizada na mesma instituição.

A primeira parte, correspondente ao estágio profissional, encontra-se dividida em seis secções distintas: na primeira é realizada uma contextualização e descrição da escola onde foi efetuada a prática de ensino supervisionada, bem como a apresentação do seu projeto educativo, júri e organização pedagógica e oferta formativa. De seguida, nas segunda e terceira secções, é realizada a caracterização das classes de instrumento – violino – e de classes de conjunto – música de câmara, incluindo os conteúdos programáticos, as competências a serem desenvolvidas e os critérios de avaliação. Nas duas secções que se seguem são apresentadas, separadamente, as planificações e reflexões efetuadas sobre as aulas de instrumento e música de câmara assistidas e lecionadas no decorrer do estágio. Finalmente, na sexta secção, é efetuada uma reflexão de cariz pessoal relativa à prática pedagógica desenvolvida.

A segunda parte diz respeito ao projeto de investigação, intitulado “O papel da autorregulação na aprendizagem do instrumento e da música de câmara”, e está dividida em 5 capítulos. No primeiro é apresentado o problema de investigação e os respetivos objetivos. No capítulo seguinte é efetuada uma revisão bibliográfica relativa ao tema da autorregulação, abordando as teorias na origem deste conceito, a sua definição, dimensões e teorias associadas, a relação que mantem com conceitos como motivação e autoeficácia e a sua aplicação no contexto da prática musical. No terceiro capítulo é apresentado o plano de investigação, constituído pela metodologia, técnicas de recolha de dados, procedimentos e técnicas de análise de dados. No capítulo quatro é realizada a análise dos dados recolhidos e são apresentados os resultados obtidos no decorrer da investigação. Finalmente, o último capítulo corresponde à conclusão da investigação, onde serão tecidas algumas considerações finais.



## **Parte I - Prática de Ensino Supervisionada**



## **1. Contextualização Escolar**

### **1.1. Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga**

A Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga (EACMCGB), situada na freguesia de S. Victor, no concelho de braga, é uma escola de ensino especializado da música, que compreende o ensino básico e secundário. É frequentada maioritariamente por alunos residentes em Braga ou em localidades nos arredores da cidade. É de notar que a maior parte dos encarregados de educação dos alunos do Conservatório de Braga possuem habilitações académicas acima da média nacional e estão empregados pelo que, de um modo geral, os alunos estão inseridos num meio familiar estável. Relativamente a apoios socioeducativos, estes são prestados pelo Conservatório apenas aos alunos que o frequentem em regime integrado; os alunos inscritos nos restantes regimes de frequência beneficiam dos apoios das escolas de formação geral em que estão inscritos.

### **1.2. Caracterização geográfica e histórica da cidade de Braga**

Braga é a cidade mais antiga de Portugal e uma das cidades cristãs mais antigas do mundo, tendo sido fundada pelos romanos no ano 16 a.C. sobre o nome Bracara Augusta contando, assim, com uma história de mais de 2000 anos.

O município de Braga situa-se no norte de Portugal, na região do Vale do Cávado e conta com uma área de 183,4 km<sup>2</sup> distribuída por 62 freguesias. Apresentou um crescimento considerável nos últimos anos, tendo alcançado, segundo os censos realizados em 2021, um total de 193 324 habitantes, um crescimento de 6,5% relativamente aos censos anteriores (2011). Atualmente é um dos três grandes polos urbanos do país, apresentando parâmetros de desenvolvimento e de qualidade de vida muito acima da média nacional. “É uma cidade cheia de cultura e tradições, onde a história e a religião vivem lado a lado com a indústria tecnológica e a vida universitária”. (Universidade do Minho, s/d). Neste sentido, a cidade de Braga oferece imensas oportunidades lazer e cultura de que são exemplo as festas da Semana Santa, a Braga Romana, o São João de Braga, entre outras. No domínio da educação, Braga possui uma universidade – Universidade do Minho – que atrai estudantes de todo o país e contribui grandemente para o desenvolvimento económico da cidade.

### **1.3. Historial do Conservatório**

Fundado pela D. Adelina Caravana, o Conservatório de Braga foi inaugurado a 7 de novembro de 1961. Inicialmente situado num pequeno edifício no Campo Novo, tratava-se duma instituição de tipo associativo, particular, cujas receitas eram geradas através das propinas pagas pelos estudantes e de quotas de sócios e outras

entidades/organismos, como, por exemplo, a Fundação Calouste Gulbenkian. Tendo despertado a atenção e o interesse da comunidade, no ano seguinte a sua localização foi alterada para outra de maiores dimensões e, o Ministério transforma-a em *Escola Piloto de Educação Artística*, por considerar que o ensino ministrado constituía uma “*experiência pedagógica ímpar*”. Mais tarde, solicitando novamente o apoio da Fundação Calouste Gulbenkian, o Conservatório deslocou-se definitivamente para aquela que é, atualmente, a sua localização, e cuja inauguração ocorreu a 31 de março de 1971. Em outubro do mesmo ano, as instalações foram colocadas à disposição do Ministério da Educação Nacional e foi criada para o ano letivo 1971/72, uma *Escola Piloto* com “(...) ensino pré-primário, primário, ciclo preparatório e liceal, secção de música com cursos complementares e curso superior de Piano, secção de Ballet, secção de Artes Plásticas e Fotografia e secção de Arte Dramática.” (Caldeira, 2012) Terminou também o funcionamento em regime particular, dando lugar aos moldes em que funciona atualmente: oficial e gratuita. Apenas em abril de 1982 é criada, por ação do Ministério da Educação e Universidades, a Escola de Música, com o nome Calouste Gulbenkian, e que se define como “(...) um estabelecimento de ensino da música e outras disciplinas afins, ministrando ainda, em regime integrado, os ensinamentos primário, preparatório e secundário”. (Caldeira, 2012)

#### 1.4. Condições físicas

O edifício da escola artística do conservatório Calouste Gulbenkian de Braga situa-se no centro da cidade, na freguesia de S. Vítor. A sua construção teve início em 1961, e a inauguração ocorreu a 31 de março de 1971, apresentando uma arquitetura peculiar, típica dos anos 60, visionada pelo arquiteto Manuel d’Ávila. O edifício é constituído por 3 pisos, distribuídos pelo rés do chão, 1º e 2º pisos. Na sua constituição integra:

- Salas de aula
- Sala do aluno
- Laboratório
- Estúdio de gravação
- Biblioteca
- ATL (sala de estudo do aluno do 1º ciclo)
- Laboratório de composição
- 2 auditórios: Auditório Adelina Caravana (capacidade 298 lugares) e Auditório Madalena Sá e Costa (capacidade 90 lugares)
- Instalação desportiva alugada: “Pavilhão Goladas”
- Sala do corpo docente
- Reprografia/Papelaria

- Bufete
- Cantina
- Gabinete S.O.S
- Portaria
- Receção/Telefonista
- Sala de dança com respetivos balneários
- Associação de estudantes
- Gabinetes dos departamentos curriculares
- Serviços administrativos

## **1.5. Comunidade educativa**

De acordo com o Projeto Educativo (2021), a comunidade educativa do conservatório, em acréscimo ao corpo docente, corpo não docente e corpo discente, compreende os encarregados de educação, a associação de pais, a autarquia local, e os serviços da administração central e regional com intervenção na área da educação.

### **Corpo discente**

O corpo discente integra todos os alunos que estão matriculados no conservatório, independentemente do regime de frequência selecionado, e compreende alunos desde os 6 anos de idade até aos 17/18 anos, com que terminam o curso secundário. Conta ainda com a presença, mais escassa, de jovens adultos que se encontram a frequentar o conservatório em regime supletivo.

### **Corpo docente**

O corpo docente da escola artística do conservatório de música Calouste Gulbenkian de braga integra docentes da formação geral, e da área vocacional de música e dança. Atualmente trabalham no conservatório cerca de 100 docentes da área vocacional de música e dança, e 70 da área de formação geral, alcançando um total de cerca de 170 docentes, dos quais 135 se encontram no quadro.

### **Corpo não docente**

O corpo não docente é constituído por Assistentes Técnicos, destinados à administração dos serviços de tesouraria, matrículas, contabilidade, vencimentos dos trabalhadores, certificações de alunos e atendimento ao público (entre outros), e por Assistentes Operacionais que se responsabilizam pela gestão e limpeza dos espaços

físicos e pela interação e supervisão dos alunos durante os tempos livres e intervalos. De momento o corpo não docente abrange 6 assistentes técnicos e cerca de 30 assistentes operacionais, um perfazendo um total de cerca de 36 elementos.

## **1.6. Estrutura e organização pedagógica**

A escola artística do conservatório de Música Calouste Gulbenkian engloba, na sua estrutura organizativa, órgãos de Direção, Administração e Gestão, que compreendem o Conselho Geral, o Diretor, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo. Encontram-se listados, abaixo, os elementos que constituem os órgãos supramencionados, de acordo com o Regulamento Interno (2022).

### **1. Conselho Geral:**

- 1.1 sete representantes do corpo docente;
- 1.2 dois representantes do corpo não docente;
- 1.3 quatro representantes dos pais e Encarregados de Educação;
- 1.4 dois representantes dos discentes (alunos maiores de 16 anos);
- 1.5 três representantes do município;
- 1.6 três representantes da comunidade local.

### **2. Diretor**

### **3. Conselho Pedagógico:**

- 3.1 Diretor;
- 3.2 Coordenador do departamento do primeiro ciclo;
- 3.3 Coordenador do departamento de humanidades;
- 3.4 Coordenador do departamento das ciências;
- 3.5 Coordenador do departamento das expressões;
- 3.6 Coordenador do departamento das ciências musicais;
- 3.7 Coordenador do departamento das classes de conjunto e canto;
- 3.8 Coordenador do departamento das cordas;
- 3.9 Coordenador do departamento das teclas;
- 3.10 Coordenador do departamento dos sopros e percussão;
- 3.11 Coordenador dos Diretores de Turma;
- 3.12 Coordenador da autonomia e flexibilidade curricular e cidadania e desenvolvimento,
- 3.13 Coordenador do ensino articulado no AE de Maximinos;

3.13 Coordenador do ensino articulado no AE de Mosteiro e Cávado;

3.14 O professor bibliotecário;

3.15 O presidente do conselho geral (opcional).

4. Conselho Administrativo:

4.1 Diretor;

4.2 Subdiretor ou um dos adjuntos do diretor;

4.3 Chefe dos serviços de administração escolar.

## 1.7. Atividades pedagógicas

Com o intuito de mostrar o trabalho que se desenvolve no Conservatório e de criar referências que permitam o desenvolvimento da curiosidade e da experimentação, a Escola Artística do Conservatório Calouste Gulbenkian de Braga tem propiciado diversas oportunidades de aprendizagem aos seus alunos, e variados momentos de fruição artística aos membros da sua comunidade. O Conservatório de Braga, reconhecendo o seu papel como prestador de serviço público, procura afirmar-se através do desempenho de um papel interventivo na educação, formação de públicos, divulgação de música erudita, entre outros. Por outro lado, conforme mencionado anteriormente, tem demonstrado a preocupação de proporcionar aos seus alunos diversas oportunidades de apresentação do trabalho que desenvolvem por meio de protocolos estabelecidos com escolas congéneres, projetos Erasmus e com a participação em festivais e concursos nacionais e internacionais.

No presente ano letivo, 2022/2023, o conservatório promoveu, entre outras, as seguintes atividades: Concerto de Música Portuguesa pelos alunos do conservatório; 2º estágio de orquestra do ensino articulado do 1º e 2º ciclos; Workshop *“Desvendando o artista contemporâneo: como ser músico na atualidade?”*; Intercâmbio com o Conservatório Profissional de Música Manuel Queiroga de Pontevedra; Projeto Orquestra Sinfónica Juvenil; Workshop com o Luthier Bruno Godinho; Ópera *“Bastien und Bastienne”* pelos alunos do conservatório; Concurso interno de Piano; Concurso *“OJ.COM”* (Orquestra Jovem dos Conservatórios Oficiais de Música); Concurso Nacional de Cordas Vasco Barbosa; Concurso internacional de Cordas Artur Fão; Concurso Jovem.COM; Masterclasses e concerto de Orquestra com Midori Goto; Musical *“Kings and Queens”*; Concerto de Santa Cecília pelos professores do conservatório; Participação no projeto Braga Barroca; Concurso interno de solistas; etc.

## 1.8. Projeto Educativo

Sendo o Conservatório de Braga, uma escola especializada no ensino da música, é sua missão proporcionar aos alunos uma formação vocacional de elevado nível técnico,

artístico e cultural nessa mesma área. Sem, no entanto, “(...) ser alheia aos valores da liberdade, responsabilidade, integridade, cidadania e participação.” Neste sentido, de acordo com a informação constante no Projeto Educativo (2021) a EACMCGB rege-se pelos seguintes princípios orientadores:

Privilegiar uma ação educativa que visa a cidadania ativa através da participação informada e democrática tendendo a formar cidadãos responsáveis, criativos e tolerantes.

Promover uma educação que incute o respeito pelo próprio indivíduo, ou pelos outros, pelos Direitos Humanos, pelo ambiente, e pela convivência num mundo globalizado;

Oferecer uma formação que promove o sucesso musical dos jovens conducentes a uma carreira nesta área, mas que não lhes fecha a possibilidade de outros percursos formativos;

Fomentar uma dinâmica muito característica do Conservatório na ligação com a cidade e com o meio, através de parcerias com diversas entidades, como sendo um veículo transmissor de atividades culturais sucessivas, contribuindo para a formação de públicos que se querem cada vez mais bem formados e apostando na dinamização cultural da cidade e região;

Promover a inclusão do Conservatório no Espaço Educativo Europeu (EEE) com o usufruto de projetos que incidam sobretudo na área científica da música bem como na cidadania e no legado cultural e que proporcionem formação aos docentes e discentes. (pp. 8-9)

### **1.9. Regime de Admissão e Oferta formativa**

A admissão de novos alunos no Conservatório é efetuada mediante a realização de provas de aptidão e provas de conhecimentos musicais, com o intuito de averiguar a aptidão musical dos candidatos e avaliar os seus conhecimentos no domínio da música

e do instrumento, respetivamente. No acesso ao 1º ciclo do ensino básico são efetuadas apenas as provas de aptidão musical, cuja elaboração é da responsabilidade do próprio Conservatório.

No que diz respeito a regimes de frequência, existem três modalidades distintas: regime de ensino integrado, no qual “(...) os alunos frequentam todas as opções do currículo no mesmo estabelecimento de ensino (...)”; regime de ensino articulado, “(...) em que os alunos frequentam outra escola do ensino regular, mas têm no seu currículo o ensino especializado da música, em articulação pedagógica e logística com a EACMCGB (...)” e o regime de ensino supletivo, a ter lugar, preferencialmente, em regime pós-laboral, em que “(...) os alunos frequentam outra escola, outro curso e realizam os seus estudos musicais na EACMCGB.” (Projeto Educativo, 2021, p. 12)

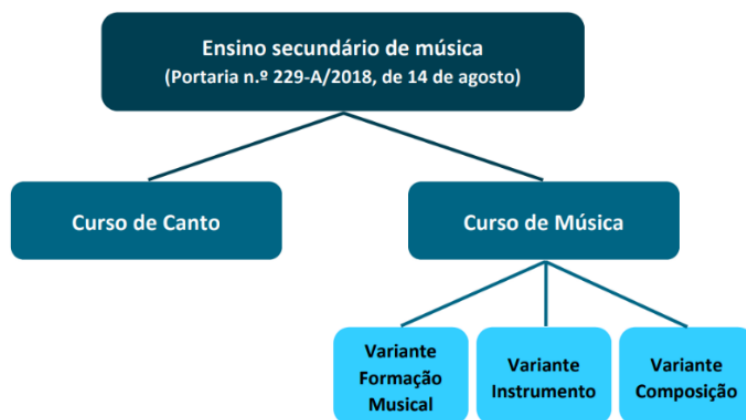
A oferta educativa da Escola Artística do Conservatório Calouste Gulbenkian de Braga, no que diz respeito à disciplina de instrumento, é a seguinte: instrumentos de sopro, – clarinete, fagote, flauta, oboé, saxofone, trombone, trompa, trompete e tuba – instrumentos de cordas – contrabaixo, violoncelo, viola d’arco e violino – instrumentos harmónicos – cravo, guitarra, harpa e piano – e outros – canto e percussão.

Instrumentos Monódicos		Instrumentos Harmónicos	Outros
Sopros	Cordas		
Clarinete	Contrabaixo	Cravo	Canto
Fagote	Viola d'Arco	Guitarra	Percussão
Flauta	Violino	Harpa	
Oboé	Violoncelo	Piano	
Saxofone			
Trombone			
Trompa			
Trompete			
Tuba			

**Figura 1** - Oferta educativa da EACMCGB relativa às disciplinas de instrumento. (Fonte: Projeto educativo 221/2024 do EACMCGB.)

Relativamente à sua organização, até ao 9º ano de escolaridade todos os alunos frequentam o ensino básico de música e, a partir do ensino secundário, é dada a opção de escolher continuar o percurso na área da música, através da frequência do curso secundário de música, que se subdivide em variante de instrumento, formação musical ou composição, ou da frequência do curso secundário de canto. (ver imagem 1)

A escola oferece, ainda, a possibilidade de frequência do curso livre de dança clássica, *ballet*, cuja avaliação é realizada por professores da *Royal Academy of Dance*.



**Figura 2** - Organização do curso secundário de música do EACMGB. (Fonte: Projeto educativo 2021/2024 do EACMGB.)

## **2. Caracterização da Classe de Instrumento**

### **2.1. Classe de Violino**

A classe de violino do conservatório é constituída por cerca de 180 alunos, distribuídos por um corpo docente constituído por 12 professores de violino que asseguram o acompanhamento dos alunos. A disciplina conta com uma carga horária de 100 minutos semanais, divididos em duas aulas de 50 minutos por semana.

A prática de ensino supervisionada foi desenvolvida com uma aluna que se encontra a frequentar o 4º grau.

### **2.2. Competências a desenvolver na disciplina de instrumento no 3º ciclo**

De acordo com os critérios de avaliação do ano letivo 2022/2023, disponíveis no website do conservatório, as competências e conhecimentos específicos a adquirir no contexto da disciplina de instrumento, no 3º ciclo do ensino básico, são os seguintes:

1. Estilo;
2. Sonoridade (Timbre);
3. Fraseado;
4. Articulação;
5. Dinâmica;
6. Pulsação;
7. Ritmo;
8. Reportório;
9. Criatividade;
10. Desempenho em público.

### **2.3. Conteúdos programáticos do 4º grau**

No que diz respeito ao conteúdo programático da disciplina de violino referentes ao 4º grau, encontra-se definido o seguinte conteúdo mínimo a cumprir e ser apresentado nas provas de final de período: 2 escalas maiores e suas relativas ou homónimas menores melódicas e harmónicas, e respetivos arpejos; 2 estudos; 1 peça ou concerto. Dentro deste reportório, o aluno apenas terá de apresentar para avaliação 1 escala e 1 estudo que serão sorteados no momento da prova.

Existe, no conservatório, um documento que oferece diferentes sugestões de reportório adaptado aos diferentes níveis/graus de aprendizagem do instrumento.

Note-se que os conteúdos que constam no documento são apenas referências, sendo que o professor é livre para selecionar o repertório que melhor se adapta a determinado, desde que compreenda e desenvolva as competências a adquirir no grau em questão. Estão apresentados, de seguida, alguns exemplos constantes no documento em questão:

**Estudos:**

Léonard - "Petit Gymnastique" - 8, 9, 11, 17, 18 bis, 22, 27 e 38.

Mazas - Estudos Op. 36 ( Estudos especiais ) – 2, 3, 5, 6, 7, 8, 17 e 28.

Kayser - Estudos Op. 20 – 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19 e 24.

Sevcik - 40 Variações Op. 3

**Concertinos:**

- Jausa - Concertino em Ré M Op. 54
- Rieding - Concertino Op. 21 em Lá m e Concerto Hungaro Op. 25
- Sitt - Concertino Op. 70

**Peças:**

- Aubert - Capriccio
- Birkenstok - Siciliano ( Ed. Peters, Rev. Schering )
- Field - Nocturno em Mi m ( Klassische-Stucke / 2º caderno )
- Forqueray - Rigaudon  
- La Gaillarde
- Haydn - Minuete ( Ed. Universal )
- Hermann - Rondino e Carnaval ( Ed. Peters nº. 2247 )
- Hummell - Arioso ( Klassische-Stucke / 2º caderno )
- Leclair - Sarabanda ( Moffat-Schott nº. 844 )
- Léonard - Solos Op. 62 nº. 1, 2, 3, 4, 5, 6
- Mozart - Trechos destacados das sonatas da juventude, nº. 9 e 15  
- Rondó Op.9 ( Klassische-Stucke / 2º caderno )
- Rameau - Tambourin

## 2.4. Avaliações - provas e critérios de avaliação

No que diz respeito à avaliação, são realizadas provas trimestrais, no final de cada um dos períodos letivos, onde o aluno apresenta parte do programa trabalhado em sala de aula, como mencionado no tópico anterior. No ensino básico a avaliação é realizada numa percentagem de 0% a 100%.

Relativamente aos critérios de avaliação, apresenta-se, de seguida, os critérios de avaliação do ano letivo 2022/2023, referentes ao departamento de cordas:

Domínios de avaliação		Descritores específicos e correspondência com os descritores operacionais do Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória (A, B, C, E, F, H, I e J)	Instrumentos de avaliação	Níveis de desempenho					
				1	2	3	4	5	
				Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom		
Áreas de competências	SOCIOAFETIVA 20%	Participação, colaboração	<ol style="list-style-type: none"> <li>É atento e cooperante, revelando interesse pelas dinâmicas e atividades implementadas no âmbito da disciplina <b>A</b> (3%)</li> <li>Apresenta sensibilidade estética, pensamento crítico e espírito criativo relativamente ao trabalho desenvolvido <b>B, E</b> (2%)</li> <li>Demonstra correção na relação interpessoal, promovendo um ambiente de índole cívica e consentâneo com as necessidades da aprendizagem <b>A</b> (3%)</li> </ol>	Observação direta em contexto de aula / prestação pública	Não cumpre/cumprir com muita dificuldade todos os descritores	Cumprir a maioria dos descritores com pouca facilidade; obtendo resultados satisfatórios	Cumprir a maioria dos descritores com facilidade; obtendo bons resultados	Cumprir todos os descritores com muita facilidade; obtendo muito bons resultados	
	Responsabilidade e autonomia	<ol style="list-style-type: none"> <li>É assíduo, pontual e é portador do material necessário à realização das atividades <b>C</b> (4%)</li> <li>Conserva o instrumento e restante material pedagógico <b>C</b> (2%)</li> <li>Apresenta hábitos de autonomia e regularidade no estudo, cumprindo, assim, metas e prazos propostos <b>C</b> (4%)</li> <li>Manifesta capacidade de autoconsciência/autoavaliação no processo de aprendizagem <b>C</b> (2%)</li> </ol>	Observação direta em contexto de aula / prestação pública Questionários de autoavaliação						
	COGNITIVA E PSICOMOTORA 80%	Apreensão e realização técnica	<ol style="list-style-type: none"> <li><b>Qualidade do som e afinação*</b> - Executa gestos técnicos conducentes à promoção de qualidade sonora e afinação <b>J</b> (9%)</li> <li><b>Disponibilidade Física, Postura e Flexibilidade</b> - Dá resposta à execução e amadurecimento técnico através da disponibilidade física, desenvolvendo posturas corretas, que favoreçam a técnica e a flexibilidade de movimentos e que previnam o aparecimento de problemas físicos comuns aos instrumentistas <b>J</b> (7%)</li> <li><b>Leitura, domínio rítmico, memória e segurança na execução</b> - Lê de forma correta e a um ritmo expectável, permitindo equacionar e realizar outras metas de trabalho na construção do repertório. Reconhece a importância da acuidade rítmica e o seu impacto na destreza técnica através de um rigoroso conhecimento prévio à experimentação, na fase de leitura. Reconhece a necessidade e garante uma memorização do repertório em favor do aumento da segurança na execução <b>F, H, I, J</b> (9%)</li> </ol>	Observação direta em contexto de aula / prestação pública  Trabalho individual autónomo (estratégia e método de estudo/pesquisa)					
	Apreensão e realização musical	<ol style="list-style-type: none"> <li><b>Estilo, sonoridade (timbre), fraseado, articulação, dinâmica, andamentos</b> - Apreende o estilo do repertório, através de elementos fornecidos pelo professor, ou pela consulta autónoma de referências, e interpreta-o tendo em conta a época histórica em que se insere, bem como tem em conta outros registos como notação musical ou tradição. Para tal, serve-se das capacidades musicais e técnicas como articulação, dinâmica, timbre e noção de andamento ao serviço do fraseado com impacto na qualidade expressiva da comunicação musical <b>F, H, I, J</b> (10%)</li> <li><b>Pulsação e ritmo</b> - Reconhece e sente a pulsação como base do trabalho musical performativo e consegue manter a sua regularidade bem como demonstrar acuidade rítmica <b>F, J</b> (8%)</li> <li><b>Repertório e criatividade</b> - Interpreta repertório com conteúdos diversos e abrangentes, adequados à etapa de estudos, e aplica autonomamente as competências estéticas e de espírito crítico desenvolvidas na disciplina de instrumento, ao serviço da resolução de problemas <b>F, H</b> (5%)</li> <li><b>Desempenho em público</b> - Tem cuidado com a apresentação formal, prepara-a previamente, e apresenta as unidades do programa com parâmetros de qualidade semelhantes aos atingidos no seu estudo. Revela, ainda, autocontrolo emocional durante o desempenho em público <b>H, J</b> (8%)</li> <li><b>Prova trimestral</b> - Apresenta-se em momento formal de avaliação, perante júri, e demonstra, de forma fiel, o trabalho desenvolvido no que se refere à área de competências cognitivas e psicomotoras <b>F, H, I, J</b> (24% equivalente a 30% da área cognitiva e psicomotora)</li> </ol>	Observação direta em contexto de aula / prestação pública  Trabalho individual autónomo (estratégia e método de estudo/pesquisa)  Observação direta, por júri, em contexto de prova						

\*Neste descritor deve-se ter em atenção a particularidade da afinação que apenas se enquadra nas disciplinas de Violino, Viola d'Arco, Violoncelo e Contrabaixo. Nas disciplinas de Guitarra e Harpa apenas se deve considerar a qualidade de som.

Prova Global

Nos 6º e 9º anos, na disciplina de Canto, os alunos realizam uma Prova Global no 3º período. Para esta prova é designado um júri específico que atribui uma classificação que faz média ponderada respetivamente de 30% e 40% com a avaliação final de período atribuída pelo professor, com um peso respetivamente de 70% e 60%.

Figura 3 - Critérios de avaliação do curso básico de cordas. (Fonte: Critérios de avaliação 2022/2023 do Departamento de Cordas da EACMCGB.)

Os mesmos critérios encontram-se representados, de forma simplificada, na tabela abaixo, retirada do documento “Critérios específicos de avaliação”, pertencente ao departamento de cordas.

		Cotação	
Área Sócioafetiva 20%		Relacionamento Interpessoal	1
		Pensamento crítico e pensamento criativo	4
		Desenvolvimento pessoal e autonomia	8
		Bem-estar, saúde e ambiente	1
		Sensibilidade estética e artística	6
		<b>Total</b>	<b>20</b>
Área Cognitiva e Psicomotora 80%	Apreensão e realização técnica	Qualidade do som, Afinação	10,5
		Disponibilidade física, Postura, Flexibilidade	7
		Leitura, Memória e Segurança na execução	10,5
	Apreensão e realização musical	Pulsação, Ritmo	10,5
		Qualidade da Execução ( Estilo, Fraseado, Articulação, Dinâmica, Andamentos, Sonoridade)	10,5
		Criatividade, Repertório, Desempenho em público	7
		Prova de Instrumento (30 %)	24
	<b>Total</b>		<b>80</b>

**Figura 4** - Critérios específicos de avaliação de cordas. (Fonte: Critérios específicos de avaliação do departamento de cordas da EACMCGB.)

### **3. Caracterização da Classe de Conjunto**

#### **3.1. Classe de Conjunto - Música de Câmara**

No ensino secundário do conservatório de braga, a classe de conjunto passa a ser constituída por duas disciplinas devido à introdução de uma nova vertente, cuja atribuição varia consoante o instrumento do aluno. Assim, em acréscimo à disciplina de orquestra de cordas, sopros ou sinfónica, os alunos frequentam também as disciplinas de Música de Câmara, para os alunos de cordas friccionadas, sopros e percussão, ou de Coro/Estúdio de ópera para os alunos de instrumento de tecla, canto e cordas dedilhadas. A prática de ensino supervisionada incide sobre um grupo de música de câmara.

#### **3.2. Objetivos e conteúdos programáticos da disciplina de música de câmara**

Segundo a informação que consta na Planificação Anual da disciplina de Música de Câmara, referente ao ano letivo 2021/2022, são competências e objetivos a adquirir e desenvolver na disciplina de Música de Câmara:

1. Cumprir os objetivos programáticos;
2. Desenvolver métodos e hábitos de estudo regulares;
3. Desenvolver uma boa capacidade de compreensão de estilo e forma;
4. Contribuir para o desenvolvimento técnico e artístico;
5. Promover a auto confiança;
6. Fomentar o gosto pela disciplina e pela música;
7. Participar em audições e concertos;
8. Tocar com gosto e segurança.

Relativamente ao conteúdo programático, o programa a ser trabalhado deve incluir, de preferência, três estilos ou formas musicais distintas.

Ano Letivo – 2021/2022 Planificação Anual da Disciplina de Música de Câmara Ano da Disciplina – 10º ano, 11º ano e 12º ano			
Competências - Objetivos	Conteúdos Programáticos	Estratégias - Atividades	Instrumentos de Avaliação
<p>Cumprir os objetivos programáticos.</p> <p>Desenvolver métodos e hábitos de trabalho regulares.</p> <p>Desenvolver uma boa capacidade de compreensão dos estilos e formas.</p> <p>Contribuir para o desenvolvimento técnico e artístico.</p> <p>Promover a auto confiança.</p> <p>Fomentar o gosto pela disciplina e pela música.</p> <p>Participação em audições e concertos.</p> <p>Tocar com gosto e segurança.</p>	<p>O programa a efetuar deve englobar preferencialmente três estilos ou formas musicais diferentes.</p>	<p>Estruturar e organizar métodos de trabalho na aula.</p> <p>Estruturar e organizar métodos de trabalho em casa, com vista a melhorar a apreensão e realização técnica e musical.</p> <p>Criar condições para uma boa participação nas atividades e interesse pela disciplina.</p> <p>Exercícios de afinação.</p>	<p>Avaliação contínua.</p> <p>Assiduidade e pontualidade.</p> <p>Aquisição e aplicação de conceitos e conhecimentos.</p> <p>Provas trimestrais.</p> <p>Participação em audições e concertos.</p>

**Figura 5** - Planificação anual da disciplina de Música de Câmara do ano letivo 2021/2022. (Fonte: Elaboração do coordenador do departamento de cordas da EACMCGB.)

### 3.3. Critérios de avaliação

Domínios de Avaliação		Descritores específicos e correspondência com os descritores operacionais do Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória (A, B, C, E, F, H, I e J)	Instrumentos de avaliação	Níveis de desempenho						
				1	2	3	4	5		
				0 - 3	4 - 9	10 - 13	14 - 17	18 - 20		
				Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom			
ÁREAS DAS COMPETÊNCIAS	Socio Afetiva 30%	Relacionamento Interpessoal (11%)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aulas – Observação direta</li> <li>• Provas de Avaliação</li> <li>• Audições</li> <li>• Participação noutras Atividades Performativas</li> </ul>	Ausência de trabalho individual e autónomo; Não realiza nenhum dos parâmetros condcentes a uma performance técnico-musical e artística suficiente.	Trabalho individual e autónomo insuficiente; Não realiza a maioria dos parâmetros condcentes a uma performance técnico-musical e artística suficiente.	Trabalho individual e autónomo suficiente; Realiza a maioria dos parâmetros condcentes a uma performance técnico-musical e artística suficiente.	Trabalho individual e autónomo bom; Realiza a maioria dos parâmetros condcentes a uma boa performance técnico-musical e artística.	Trabalho individual e autónomo muito bom; Realiza todos os parâmetros condcentes a uma boa performance técnico-musical e artística.		
		Pensamento crítico e criativo (2%)								
		Desenvolvimento pessoal e autonomia (11%)								
		Bem-estar, saúde e ambiente (2%)								
		Sensibilidade estética e artística (4%)								
	Cognitiva e psicomotora 70%	Apreensão e realização técnica 35%								Afinação, Qualidade de Som, Postura
										Leitura e Domínio rítmico, Segurança da Execução
										Capacidade de audição e reação assertiva à execução dos colegas
		Apreensão e realização técnica e musical 35%								Qualidade da Execução (Estilo, Fraseado, Articulação, Dinâmica, Andamentos, Sonoridade) Pulsação, Ritmo
										Criatividade, Repertório, Desempenho em público
		Prova trimestral								

Fi - Avaliação final ponderada, em %, do Período i, mobilizada para atribuição de nível no Período i		
Pi – Aproveitamento, em %, estritamente do próprio Período i		
1º Período	2º Período	3º Período
$F1 = P1$	$F2 = 0,40 \cdot F1 + 0,60 \cdot P2$	$F3 = 0,55 \cdot F2 + 0,45 \cdot P3$

Figura 6 - Critérios específicos de avaliação das disciplinas de Orquestra, Coro, Música de Câmara, Ensemble, Coro e Estúdio de Ópera. (Fonte: Critérios de avaliação 2022/2023 do Departamento de Canto e Classes de Conjunto da EACMCGB.)

## 4. Desenvolvimento da Prática de Ensino Supervisionada - Instrumento

### 4.1. Planificação Anual de Instrumento

Tabela 1- Planificação Anual de Instrumento. (Fonte: Elaboração do autor.)

	Dias do Mês								
<b>Out.</b>	10/10	14/10	17/10	21/10	25/10	28/10*	_____	_____	_____
<b>Nov.</b>	01/11	04/11	08/11	11/11	15/11	18/11*	22/11	25/11	29/11
<b>Dez.</b>	02/12	06/12	08/12	13/12	16/12	20/12	23/12	27/12	30/12
<b>Jan.</b>	03/01	06/01	10/01	13/01	17/01	20/01	24/01	27/01	31/01
<b>Fev.</b>	03/02	07/02	10/02	14/02	17/02	21/02	24/02	28/02	_____
<b>Mar.</b>	03/03	07/03	10/03	14/03	17/03	21/03	24/03	28/03	31/03
<b>Abr.</b>	04/04	07/04	11/04	14/04	18/04	21/04	25/04	28/04	_____
<b>Mai</b>	02/05	05/05	09/05	12/05	16/05	19/05	23/05	26/05	30/05
<b>Jun.</b>	02/06	06/06	09/06	13/06	16/06	_____	_____	_____	_____

Aulas Observadas ■ | Aulas não lecionadas ■ | Aulas não assistidas ■ | Férias/Feriados ■ | Greve - \*

### 4.2. Caracterização da aluna de instrumento

A aluna sobre a qual incide a prática de ensino supervisionada frequenta o 8º ano de escolaridade, correspondente ao IV grau de instrumento, e integra a classe do professor Pedro André Rocha Queirós. Tem 14 anos de idade e iniciou o estudo do instrumento aos 6 anos de idade na Escola artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga, na classe de um outro professor, tendo transitado para a classe do professor Pedro Queirós no 5º ano de escolaridade.

A sua aula de instrumento, no presente ano letivo, teve lugar à terça-feira entre as 16h40 e as 17h30, e à sexta-feira no mesmo horário.

De um modo geral a aluna caracteriza-se por ter bastantes facilidades a nível da compreensão e da destreza motora, no entanto não demonstra muito empenho e interesse no seu estudo e na disciplina de instrumento. Não obstante, responde prontamente e com facilidade às indicações que o professor dá durante as aulas, revelando que, com um trabalho mais regular e disciplinado em casa, poderia facilmente alcançar resultados mais positivos.

### 4.3. Planificações e reflexões das aulas

Tabela 2 - Planificação da aula de instrumento do dia 17 de outubro de 2022. (Fonte: Elaboração da autora.)

Planificação da aula de Instrumento								
Disciplina	Instrumento - Violino		Sala	P12	Duração	50 min	Sumário	
Professor	Pedro André Rocha Queirós			Aula nº	3	<i>Escala de Ré Maior Estudo nº14 de Kayser</i>		
Aluno	-			Grau	4º			
Período	1º	Data	17/10/2022	Hora	13h30			
Conteúdos Programáticos	Objetivos	Competências		Estratégias		Recursos	Avaliação	Tempo
<p>Conhecimento da Escala de Ré Maior e respetivo arpejo;</p> <p>Trabalhar a qualidade de som, flexibilidade de dedos e pulso e mudanças de posição na escala;</p> <p>Trabalhar as cordas duplas no estudo.</p>	<p>Qualidade de som;</p> <p>Afinação;</p> <p>Disponibilidade física, postura, flexibilidade;</p> <p>Pulsção, Ritmo;</p> <p>Leitura, Memória e Segurança na execução;</p> <p>Qualidade da Execução (Estilo, Fraseado, Articulação, Dinâmica, Andamentos, Sonoridade)</p> <p>Criatividade;</p> <p>Desempenho em Público</p>	<p>Domínio do arco</p> <p>Flexibilidade de dedos</p> <p>Domínio das mudanças de posição</p> <p>Execução e domínio de cordas duplas</p> <p>Equilíbrio do arco em duas cordas</p>		<p>Manter a velocidade do arco no talão, tentando não marcar as mudanças de arcada;</p> <p>Realizar alguns exercícios de flexibilidade dos dedos da mão direita: mover o arco (na zona do talão) recorrendo apenas à flexibilidade dos dedos; "bucha e estica"</p> <p>Aumentar a velocidade do arco nas notas mais agudas;</p> <p>Executar as mudanças de posição lentamente, "eskorregando" os dedos e tendo atenção à rotação do cotovelo, e ao polegar.</p> <p>Recorrer a notas de passagem nas mudanças de posição de modo a facilitar a afinção;</p> <p>Estudar as passagens de cordas duplas em cordas soltas, de modo a que o foco se dirija para o equilíbrio do arco nas duas cordas;</p> <p>Parar o arco antes de executar as duas cordas em simultâneo.</p>		<p>Estante;</p> <p>Lápis e borracha;</p> <p>Partitura do Estudo nº14 de Kayser.</p>	<p>Observação direta;</p> <p>Pensamento crítico e criativo;</p> <p>Desenvolvimento pessoal e autonomia</p> <p>Sensibilidade estética e artística</p>	<p>5 min – preparação e afinção do instrumento;</p> <p>20 min – Escala de Ré M</p> <p>25 min – Estudo nº 14 de Kayser</p>

## Reflexão da aula de dia 17 de outubro de 2022

Nesta aula foi trabalhada, pela primeira vez, a escala de Ré Maior em três oitavas. O professor começou por apresentar a dedilhação e, assim que esta ficou assimilada, dedicou a sua atenção a outros aspetos, nomeadamente à qualidade do som, flexibilidade dos dedos da mão direita e às mudanças de posição. Neste sentido o professor comentou que “as escalas são mais para trabalhar a mão direita do que a mão esquerda”.

O primeiro ponto trabalhado foi a mão direita e a flexibilidade dos dedos. Verificava-se alguma dificuldade na mudança da arcada para baixo. O professor sugeriu então que a aluna mantivesse a velocidade do arco no talão, de modo a não acentuar a mudança de arco; para além disso, pediu para a aluna imaginar que o arco é muito comprido e que a arcada para cima continua apesar de se iniciar o movimento da mão para baixo. Mencionou também, à semelhança da aula anterior, a postura dos ombros, que pode ser “aberta” ou “fechada”, e que deve acompanhar a direção do arco; isto é, na arcada para baixo a postura deve ser aberta, e na arcada para cima deve acontecer o contrário. No fundo, destacou a importância do envolvimento de todo o corpo nos movimentos necessários para tocar violino. De seguida foram realizados os seguintes exercícios, ainda referentes a este tópico:

- partindo da pega do arco, foi pedido à aluna que esticasse os dedos, o máximo possível e os voltasse a encolher, repetidamente, sem que eles se movessem da sua posição inicial. A aluna devia ter em conta que o primeiro dedo a esticar e a encolher deve ser sempre o polegar.
- de seguida, com o arco apoiado na corda, na zona do talão, o professor pediu à aluna que tentasse mover o arco para cima e para baixo recorrendo apenas à flexibilidade dos dedos; este exercício foi realizado também em câmara lenta, contando 4 tempos em cada arcada, de modo a fomentar o controlo do arco.
- A aluna demonstrou bastante flexibilidade nos dedos (o professor comentou até que os dedos eram “demasiado flexíveis”), no entanto o seu pulso permanecia demasiado elevado. Neste sentido, o professor sugeriu mais um exercício: deixar o arco acima da corda (com os dedos naturalmente mais esticados) e baixar o arco até à corda, descansando a mão e o pulso até este ficar “plano”. Este exercício revelou-se mais difícil.

Terminados os exercícios, o professor pediu à aluna que tocasse novamente a escala, (primeiro nota a nota e de seguida 2 a 2) tendo em atenção a flexibilidade dos dedos trabalhada anteriormente, e a velocidade do arco, que deveria ser conservada ao longo de toda a execução. O resultado foi bastante mais positivo, no entanto notou-se ainda alguma dificuldade na manutenção de um som consistente nas notas agudas. De modo a resolver esta questão, o professor alertou que se deve procurar manter sempre a direção do arco, e solicitou à aluna que, chegando à última nota da escala ascendente, a repetisse bastantes vezes para adquirir conforto. Verificando que a dificuldade se mantinha, sugeriu que a aluna aumentasse a velocidade do arco nas notas mais agudas, e que, ao

estudar em casa, as iniciasse com o arco mais próximo da escala, aproximando-o gradualmente do cavalete de modo a testar os limites do som do instrumento.

Ainda relativamente à escala de Ré Maior, constataram-se algumas dificuldades com as mudanças de posição. As mudanças estavam a ser realizadas de uma forma abrupta, resultando em problemas com a afinação. A primeira sugestão do professor consistiu em pensar/compreender o papel do movimento do braço esquerdo nas mudanças de posição. A mudança não deve ser feita apenas com os dedos, mas sim com a mão (destacando a importância do polegar que deve acompanhar o movimento) e com a rotação do cotovelo do braço esquerdo. Para além disso, a mudança não deve ser um “salto” mas sim um “escorregar” do dedo. A aluna compreendeu as ideias e colocou-as imediatamente em prática na escala ascendente; no entanto, na descendente, mantiveram-se os problemas com as mudanças de posição e a afinação. O professor explicou a importância das notas de passagem na mudança de posição, e pediu à aluna que as tocasse explicitamente de modo a ouvir a afinação e interiorizar o movimento. Atribuiu também 3 padrões para o estudo das mudanças: numa primeira fase dedicar metade do arco à nota inicial da mudança, metade do arco à nota de passagem, e um arco inteiro à nota final; na segunda fase recorrer a um ritmo pontuado, utilizando três quartos do arco para a nota de partida, um quarto para a nota de passagem e uma arcada para a nota final; e, finalmente, na última fase, omitir a nota de passagem. A aluna demonstrou especial dificuldade na execução da última fase, pelo que o professor sugeriu que se focasse apenas em automatizar as duas primeiras fases até à próxima aula.

De seguida foi feita uma abordagem ao arpejo de Ré Maior, que consistiu na aprendizagem da dedilhação (começa no 2º dedo) e na sua execução nota a nota, 2 a 2 e 3 a 3.

Antes da aula terminar foi trabalhado ainda um pequeno segmento da coda do estudo nº 14 de Kayser, constituído por cordas duplas, onde a aluna confessou ter ainda algumas dificuldades. Para além das questões de afinação que se mantiveram da aula anterior, verificou-se alguma dificuldade em equilibrar o arco nas duas cordas em simultâneo. Para resolver este problema, o professor recomendou que a aluna estudasse o movimento em cordas soltas (primeiro o lá, depois o mi, e depois em simultâneo). Na execução deste exercício a aluna deve parar antes de tocar as cordas ao mesmo tempo, verificar que o arco está realmente apoiado em ambas as cordas, e depois tocar. Apercebendo-se de que a principal dificuldade está em tocar as cordas juntas no ataque da arcada, o professor pediu à aluna que tocasse repetidamente apenas o ataque, o que surtiu um efeito bastante positivo.

Tabela 3 - Planificação da aula de instrumento do dia 3 de janeiro de 2023. (Fonte: Elaboração da autora.)

Planificação da aula de Instrumento								
Disciplina	Instrumento - Violino		Sala	FG2	Duração	50 min		Sumário
Professor	Pedro André Rocha Queirós				Aula n°	16		Apresentação. Vibrato H. Sitt, Concertino op.70
Aluno	-				Grau	4°		
Período	2°	Data	03/01/2023	Hora	16h40			
Conteúdos Programáticos	Objetivos	Competências		Estratégias		Recursos	Avaliação	Tempo
Trabalhar o vibrato e a leitura no concertino.	Qualidade de som; Afinação; Disponibilidade física, postura, flexibilidade; Pulsação, Ritmo; Leitura, Memória e Segurança na execução; Qualidade da Execução (Estilo, Fraseado, Articulação, Dinâmica, Andamentos, Sonoridade) Criatividade; Desempenho em Público	Domínio do Vibrato; Domínio da leitura: Manutenção de uma pulsação estável;		Executar exercícios introdutórios ao vibrato; Treinar as oscilações consistentes do vibrato com recurso ao metrónomo. Realizar a leitura do concertino num andamento lento		Estante; Lápis e borracha; Metrónomo. Partitura do concertino op. 70 de Sitt	Observação direta; Pensamento crítico e criativo; Desenvolvimento pessoal e autonomia Sensibilidade estética e artística	5 min – preparação e afinação do instrumento 25 min – vibrato 20 min – concertino

## Reflexão da aula de dia 3 de janeiro de 2023

A presente aula correspondeu à primeira do 2º período. Teve início com a apresentação do repertório a ser trabalhado: as escalas de Dó maior e a relativa lá menor, e Mi bemol maior e a relativa dó menor; os estudos número 17 de Kayser e 8 de Mazas; e o 1º andamento do concertino op. 70 de Hans Sitt. De seguida definiu-se, como objetivo para o presente período, o desenvolvimento do vibrato da aluna, uma vez que esta já demonstrava vontade de o fazer. Neste sentido, o professor explicou que o movimento não pode ter origem em nenhuma tensão, e que está relacionado com a flexibilidade das falanges, e apresentou o seguinte exercício: a aluna deveria encostar a mão esquerda ao tampo do violino, e colocar o 2º dedo na corda ré, na 3ª posição; partindo desta posição, o exercício consistia em movimentar o pulso para trás e, depois, novamente para a frente, fazendo, conseqüentemente, com que o dedo se deitasse e voltasse a encolher. Relativamente a isto, o professor avisou a aluna que quando o pulso se movimenta para trás, se deve desencostar do tampo do violino, e alertou que é apenas por ação da mão que ocorre a mudança no posicionamento da falange do dedo. Para além disso, o movimento deve ser contínuo, lento, e amplo (com uma amplitude de meio tom). Após estes aspetos estarem compreendidos, o professor solicitou que a aluna efetuasse o mesmo exercício mas com o auxílio do metrónomo (semínima = 60), realizando a seguinte sequência: numa primeira fase deveria ser capaz de fazer corresponder uma oscilação do vibrato a cada um dos batimentos do metrónomo, de seguida duas oscilações a cada batimento, e assim sucessivamente até alcançar 8 oscilações por batimento. O professor explicou que, quanto mais homogêneas fossem as oscilações do vibrato, mais bonito e consistente este soaria. Este exercício deveria ser efetuado com cada um dos dedos da mão esquerda. De modo a não gerar tensões indesejadas, o professor deu a sugestão de realizar o exercício proposto por partes, começando por tentar fazer as oscilações durante apenas uma pulsação, de seguida duas, três e, finalmente, quatro pulsações. Reforçou também a pertinência de praticar este exercício todos os dias para a aluna se ir habituando ao movimento.

Após esta secção da aula dedicada ao vibrato, o trabalho prosseguiu com a leitura das primeiras duas pautas do concertino de Sitt realizada num andamento mais lento, de modo a permitir uma melhor compreensão das notas e, principalmente, do ritmo, tendo sempre em consideração a sonoridade e a gestão do arco.

Tabela 4 - Planificação da aula de instrumento do dia 21 de abril de 2023. (Fonte: Elaboração do autor.)

Planificação da aula de Instrumento								
Disciplina	Instrumento - Violino		Sala	M3	Duração	50 min		Sumário
Professor	Pedro André Rocha Queirós				Aula nº	40		Concerto em lá menor de Vivaldi – 1º andamento.
Aluno	-				Grau	4º		
Período	3º	Data	21/04/2023	Hora	16h40			
Conteúdos Programáticos	Objetivos	Competências		Estratégias		Recursos	Avaliação	Tempo
<p>Leitura do concerto.</p> <p>Contextualização histórica do concerto.</p> <p>Trabalhar a articulação, a afinação e o ritmo no concerto.</p>	<p>Qualidade de som;</p> <p>Afinação;</p> <p>Disponibilidade física, postura, flexibilidade;</p> <p>Pulsação, Ritmo;</p> <p>Leitura, Memória e Segurança na execução;</p> <p>Qualidade da Execução (Estilo, Fraseado, Articulação, Dinâmica, Andamentos, Sonoridade)</p> <p>Criatividade;</p> <p>Desempenho em Público</p>	<p>Domínio da leitura;</p> <p>Domínio do ritmo;</p> <p>Domínio da afinação;</p> <p>Domínio das diferentes articulações de arco;</p> <p>Domínio da gestão do arco.</p>		<p>Realizar a leitura, num andamento lento, do concerto.</p> <p>Realizar exercícios para trabalhar o braço direito e as diferentes articulações.</p> <p>Verificar a afinação, tocando nota a nota num andamento lento.</p> <p>Isolar os momentos de anacruse com o intuito de compreender a direção da música.</p> <p>Tocar apenas em cordas soltas as passagens com padrões de arcada mais complexos.</p>		<p>Estante;</p> <p>Lápis e borracha;</p> <p>Partitura do concerto.</p>	<p>Observação direta;</p> <p>Pensamento crítico e criativo;</p> <p>Desenvolvimento pessoal e autonomia</p> <p>Sensibilidade estética e artística</p>	<p>10 min – preparação e afinação do instrumento</p> <p>40 min – concerto de Vivaldi.</p>

## Reflexão da aula de dia 21 de abril de 2023

Nesta aula foi realizada a leitura das primeiras páginas do concerto em lá menor de Vivaldi. O professor começou por realizar uma pequena contextualização histórica relativamente ao período em que a obra foi composta, mencionando algumas práticas musicais comuns do período barroco.

De seguida deu-se início à leitura do concerto, durante a qual o professor foi tecendo alguns comentários e fazendo correções. Perante a leitura do motivo inicial e atentando à sua repetição no compasso 14, o professor explicou que é comum ter-se o cuidado de diferenciar o tema quando este é executado pelo *tutti* ou pelo *solo*. Neste sentido, seria necessário efetuar alguma distinção, trazendo algo de novo ao tema quando este é introduzido pela primeira vez pelo solista. Assim, o professor sugeriu que, nesta secção, a aluna “cantasse” um pouco mais as notas e conferisse maior direção às frases, jogando mais com o peso e a velocidade do arco.

O professor mencionou, igualmente, o carácter “anacrúsico” tão recorrente ao longo da obra, afirmando que estes momentos são de grande importância e que devem ser destacados. Para além disso, explicou que a anacruse não pode ser mais importante do que a nota seguinte, mas sim caminhar para ela. De modo a que esta ideia ficasse devidamente compreendida o professor sugeriu que, como exercício, na secção compreendida entre os compassos 15 e 17, a aluna executasse apenas a anacruse e a nota seguinte.

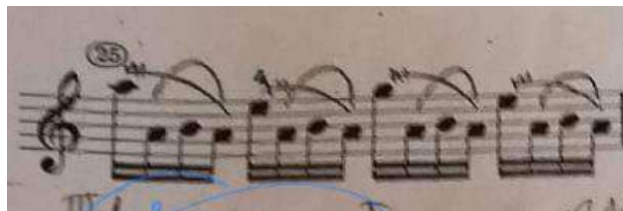


Figura 7 - Concerto em lá menor de Vivaldi. (compassos 13 a 18).

Relativamente ao compasso 17 o professor mencionou a questão da articulação, em concreto, das colcheias que deveriam ser curtas e executadas um pouco mais fora da corda, como “pinceladas”. Nas colcheias anteriores, com ligaduras, a aluna deveria gastar o arco todo alcançando o talão para, de seguida, tocar as colcheias com a articulação mencionada. Para além disso, o professor sugeriu que a aluna pensasse nos saltos entre as notas dessas mesmas colcheias como duas personagens distintas a dialogar, como um momento de “pergunta/resposta”.

No *tutti* seguinte, do compasso 22, o professor referiu que devia haver uma maior clareza rítmica, e mais energia. Seguidamente foi trabalhado o *solo* seguinte, cuja maior dificuldade estava relacionada com o golpe de arco. De modo a explicar a sensação física desse mesmo golpe de arco, o professor recorreu a um exemplo fazendo alusão a bolas de bilhar ao bater nas paredes da mesa fazendo ricochete. Depois, recorrendo a

indicações mais concretas, o professor explicou à aluna que deveria soltar os dedos da mão esquerda e libertar o cotovelo, sugerindo que a aluna treinasse este movimento em frente a um espelho. Após a explicação, o professor solicitou que a aluna realizasse toda a passagem, compreendida entre os compassos 24 e 27.



**Figura 8** - Concerto em lá menor de Vivaldi. (compasso 25).

No compasso 28, a primeira nota (ré) deveria estar mais presente apresentando, para o efeito, uma sonoridade mais consistente. No seguimento desta ideia, o professor pediu que a aluna pensasse em “pendurar” o braço direito sobre o violino, puxando-o de seguida; este exercício foi repetido 5 vezes. Nas notas que seguem o ré, em específico as três notas seguintes, a aluna deveria manter ainda a sonoridade.

## 5. Desenvolvimento da Prática de Ensino Supervisionada - Música de Câmara

### 5.1. Caracterização do grupo de música de Câmara

O grupo de música de câmara objeto da prática de ensino supervisionada era, inicialmente, constituído por quatro alunas: duas de violino, uma de viola e uma de violoncelo. No entanto, no final do 1º período letivo foram realizadas algumas alterações e o grupo passou a ter apenas três elementos: um violino, um violoncelo e um piano. As idades dos elementos do grupo estão compreendidas entre os 16 e os 18 anos, correspondendo ao 10º e 12º anos de escolaridade e VI e VIII graus, respetivamente.

### 5.2. Planificação Anual de Música de Câmara

Tabela 5 - Planificação Anual de Música de Câmara. (Fonte: Elaboração do autor.)

	Dias do Mês				
<b>Out.</b>	11/10	18/10	25/10	_____	_____
<b>Nov.</b>	01/11	08/11	15/11	22/11	29/11
<b>Dez.</b>	06/12	13/12	20/12	27/12	_____
<b>Jan.</b>	03/01	10/01	17/01	24/01	31/01
<b>Fev.</b>	07/02	14/02	21/02	28/02	_____
<b>Mar.</b>	07/03	14/03	21/03	28/03	_____
<b>Abr.</b>	04/04	11/04	18/04	25/04	_____
<b>Mai</b>	02/05	09/05	16/05	23/05	30/05
<b>Jun.</b>	06/06	13/06	_____	_____	_____

Aulas Observadas ■ | Aulas não lecionadas ■ | Aulas não assistidas ■ | Férias/Feriados ■ | Greve - \*

### 5.3. Planificações e reflexões das aulas

Tabela 6- Planificação da aula de Música de Câmara do dia 17 de janeiro de 2023. (Fonte: Elaboração do autor)

Planificação da aula de Música de Câmara							
Disciplina	Música de Câmara	Sala	M4	Duração	50 min.	Sumário	
Professor	Paulo Matos			Aula nº	11	"Miniatures", de F. Bridge – "Minuet" e "Gavotte"	
Aluno	-			Grau	6º e 8º		
Período	2º	Data	17/01/2023	Hora	8h15		
Conteúdos Programáticos	Objetivos	Competências		Estratégias	Recursos	Avaliação	Tempo
Revisão do andamento "Minuet";  Trabalhar a articulação, junção, sonoridade e pulsação em ambos os andamentos.	Desenvolver métodos de hábitos de estudo;  Desenvolver uma boa capacidade de compreensão dos estilos e formas;  Contribuir para o desenvolvimento técnico e artístico;  Promover a autoconfiança;  Fomentar o gosto pela disciplina e pela música;  Tocar com gosto e segurança;  Participar em audições e concertos.	Produção de um som homogéneo entre o grupo;  Manutenção de uma pulsação estável;  Domínio da afinação;  Domínio da articulação;  Capacidade de junção.		Executar o andamento "Minuet" do princípio ao fim;  Isolar as passagens de maior dificuldade para trabalhar aprofundadamente.  Exagerar as dinâmicas;  Rever dedilhações e arcadas em função do som e timbre pretendidos;  Realizar a leitura do andamento "Gavotte".  Tocar em cordas soltas.	Estantes;  Cadeiras;  Lápis;  Partituras.	Avaliação por observação direta;  Assiduidade e pontualidade;  Aquisição e aplicação de conceitos e conhecimentos.	5 min – preparação e afinação dos instrumentos;  5 min – aquecimento;  15 min – Minuet;  20 min – Gavotte.

## Reflexão da aula de dia 17 de janeiro de 2023

A presente aula iniciou com a afinação dos instrumentos e um breve aquecimento por parte das alunas. De seguida foi pedido que as alunas executassem o primeiro andamento, de modo a recordar o trabalho efetuado na aula anterior.

Após a execução, o professor transmitiu as seguintes informações: nos primeiros dois sistemas da segunda parte do andamento – *Trio* – as alunas das cordas deveriam tocar um pouco mais *forte*, sendo que a dinâmica estava exageradamente *piano*; deveriam, em acréscimo, procurar produzir uma sonoridade mais doce. Ainda no tópico das dinâmicas, o professor recordou que, ainda que os dois primeiros sistemas do *trio* fossem iguais, um apresentava a dinâmica *mezzo piano* (que deveria ser pensado como um *mezzo forte*) e outro *pianíssimo*, e que esta diferença dinâmica deveria ser evidente. Relativamente à aluna de piano, o professor pediu que realizasse a sua parte mais *legatto* no início do *trio*, sendo que o final do sistema já poderia ser um pouco mais “leve” e “brincalhão”. Relativamente aos terceiro e quarto sistemas do *Trio*, o professor solicitou à aluna de violoncelo que pronunciasse mais o seu dó no final do *crescendo*. No que dizia respeito à parte do violino, foram realizadas algumas alterações nas suas dedilhações e arcadas, de modo a obter um som mais doce e um *crescendo* mais pronunciado; com o intuito de trabalhar este mesmo *crescendo*, o professor pediu à aluna que o executasse em cordas soltas. Finalmente, o grupo completo repetiu todo o *Trio*, e a aula prosseguiu com a leitura do segundo andamento.

A leitura do segundo andamento – *Gavotte* – foi efetuada num andamento moderado, e o professor foi dando algumas indicações quando necessário: no início, o professor indicou à aluna de piano que a 1ª pulsação deveria ser sempre mais expressiva. Para além disso, disse à aluna de violino que as duas primeiras notas do andamento deveriam ser executadas com maior intensidade. Ainda relativamente ao violino, o *crescendo* do compasso 8 deveria ser mais pronunciado, e a nota lá, correspondente ao auge do *crescendo*, deveria ser executado com maior quantidade de arco. No compasso 12, a aluna de violoncelo deveria executar as colcheias articuladas à semelhança do violino. No compasso 19 o *crescendo* das cordas deveria ter início com a dinâmica *mezzo forte*, e o acento deveria ser realizado com muita energia sendo, no entanto, mais expressivo do que “duro”. Antes de prosseguir para a segunda parte do andamento, ainda não satisfeito com a articulação do motivo inicial, o professor pediu que as alunas das cordas o executassem em cordas soltas.

Durante a leitura da segunda parte da *Gavotte*, o professor foi dando algumas informações consoante necessário. Primeiramente, solicitou à aluna de piano que executasse a sua parte sem as *appoggiaturas*, e destacou a relevância de apoiar a terceira nota. Já as alunas das cordas deveriam corresponder à energia do piano: o violoncelo deveria manter um som consistente nas suas notas longas, e o violino deveria articular bem as suas colcheias, executando-as mais na corda. Ainda no que dizia respeito às alunas das cordas, o professor pediu que, na sequência dos compassos 29 a 33, estas destacassem a primeira semínima de cada grupo.

Para finalizar a aula, o professor reforçou a importância de não precipitar a pulsação, e informou que é a articulação que dá balanço à *gavotte*.

Tabela 7- Planificação da aula de Música de Câmara do dia 28 de fevereiro de 2023. (Fonte: Elaboração da autora)

Planificação da aula de Música de Câmara							
Disciplina	Música de Câmara	Sala	M4	Duração	50 min.	Sumário	
Professor	Paulo Matos			Aula nº	17	"Miniatures", de F. Bridge – "Minuet", Gavotte" e "Allegretto"	
Aluno	-			Grau	6º e 8º		
Período	2º	Data	28/02/2023	Hora	8h15		
Conteúdos Programáticos	Objetivos	Competências		Estratégias	Recursos	Avaliação	Tempo
Trabalhar a articulação, as dinâmicas e a sonoridade em todos os andamentos.	<p>Desenvolver métodos de hábitos de estudo;</p> <p>Desenvolver uma boa capacidade de compreensão dos estilos e formas;</p> <p>Contribuir para o desenvolvimento técnico e artístico;</p> <p>Promover a autoconfiança;</p> <p>Fomentar o gosto pela disciplina e pela música;</p> <p>Tocar com gosto e segurança;</p> <p>Participar em audições e concertos</p>	<p>Manutenção de um andamento estável;</p> <p>Domínio das dinâmicas;</p> <p>Capacidade de junção;</p> <p>Domínio da articulação;</p> <p>Produção de diferentes "cores" do som.</p> <p>Domínio das indicações expressivas.</p>		<p>Executar todos os andamentos do início ao fim, seguidos.</p> <p>Isolar as passagens de maior dificuldade para trabalhar separadamente.</p> <p>Exagerar as acentuações e articulações.</p> <p>Experimentar com a velocidade, peso e ponto de contacto do arco para a produção de diferentes sonoridades.</p>	<p>Estantes;</p> <p>Cadeiras;</p> <p>Lápis;</p> <p>Partituras.</p>	<p>Avaliação por observação direta;</p> <p>Assiduidade e pontualidade;</p> <p>Aquisição e aplicação de conceitos e conhecimentos.</p>	<p>5 min – preparação e afinação dos instrumentos;</p> <p>10 min – aquecimento;</p> <p>35 min – todos os andamentos.</p>

## Reflexão da aula de dia 28 de fevereiro de 2023

A aula em questão iniciou com a execução de todos os andamentos seguidos, do início ao fim, ao que se seguiram algumas indicações por parte do professor.

Relativamente ao primeiro andamento, o professor começou por notar que a pulsação esteve um bocado precipitada, sendo que o andamento deveria ser mais calmo. Na introdução o piano deveria tocar numa dinâmica mais *piano*, e os *pizzicatos* das cordas deveriam ser realizados com maior precisão e com a parte da “barriga” do dedo. De seguida, a partir do compasso 9, o violoncelo deveria estar mais presente e tocar mais dentro da corda, antecipando, para o efeito, a sua entrada na corda com o movimento do braço. O violino deveria corresponder à energia do violoncelo; neste sentido, o professor solicitou que a aluna tocasse sozinha a sua parte, num andamento mais lento, prestando maior atenção às dinâmicas e com maior pressão no arco. Seguidamente pediu que tocassem todas juntas esta secção inicial, prosseguindo para o *Trio*. Na primeira vez que o grupo executou esta secção houve um pequeno desencontro rítmico que, prontamente, foi resolvido. Para além disso, o professor destacou a necessidade de exagerar mais as dinâmicas, especialmente nos compassos 25 e 33. Finalmente, solicitou que o grupo executasse os 8 compassos finais de modo a definirem como executar o *rallentando* final.

No que diz respeito ao segundo andamento, o professor deixou as seguintes indicações: no motivo inicial, o violino deveria tocar com maior tensão e impulso/energia no início de cada nota, separando cada uma das semínimas. Seria, também, importante, manter a dinâmica *forte* nas colcheias que se seguem a este motivo. Para além deste motivo inicial, destacou também a secção compreendida entre os compassos 30 e 34, nas cordas. Esta deveria soar mais fluída e deveria ter os pontos de inflexão mais destacados; para o efeito, as alunas das cordas deveriam gastar mais arco, aproximar um pouco mais o arco do cavalete e, para além do peso natural do braço, colocar um pouco de pressão no arco. No compasso 56 o professor elogiou a cor sonora alcançada pelo grupo dizendo, no entanto, que faltava um pouco mais de presença. Ainda neste andamento, o professor reforçou a importância de respirarem todas em conjunto para os *pizzicatos* finais, para que houvesse maior precisão na sua execução.

Por fim, relativamente ao terceiro andamento, o professor indicou que o grupo deveria prestar muita atenção ao ataque da primeira nota e à diferenciação entre a dinâmica de *mezzo forte* do início e o *piano* do compasso 5. Aqui, salientou a importância da aluna de piano baixar mesmo a sua dinâmica para *piano* ou até mesmo *pianíssimo* de modo a que as cordas se destacassem um pouco mais, e pediu-lhe ainda que apoiasse mais as suas acentuações. O professor terminou a aula indicando à aluna de violino que realizasse os acentos mais marcados, “mordendo mais a corda” e pensando, para o efeito, no movimento mais vertical. Em acréscimo, após a sua nota acentuada do compasso 13, a aluna de violino deveria ir imediatamente para a zona de saltar do arco, facilitando a execução e articulação das colcheias. Já a aluna do piano

deveria, na secção compreendida entre os compassos 13 e 32, deveria executar as suas colcheias mais curtinhas de modo a soar homogéneo com o violino; na passagem compreendida entre os compassos 33 e 40 deveria exagerar mais os acentos e apoiar mais a mínima.

Tabela 8 - Planificação da aula de Música de Câmara do dia 30 de maio de 2023. (Fonte: Elaboração da autora)

Planificação da aula de Música de Câmara								
Disciplina	Música de Câmara		Sala	M4	Duração	50 min.		Sumário
Professor	Alexandra Pastore				Aula nº	28		"Miniatures", de F. Bridge – "Valse Russe"
Aluno	-				Grau	6º e 8º		
Período	3º	Data	30/05/2023	Hora	8h15			
Conteúdos Programáticos	Objetivos	Competências		Estratégias		Recursos	Avaliação	Tempo
Trabalhar as dinâmicas, a direção da música, a sonoridade, o vibrato e a junção na "Valse Russe".	<p>Desenvolver métodos de hábitos de estudo;</p> <p>Desenvolver uma boa capacidade de compreensão dos estilos e formas;</p> <p>Contribuir para o desenvolvimento técnico e artístico;</p> <p>Promover a autoconfiança;</p> <p>Fomentar o gosto pela disciplina e pela música;</p> <p>Tocar com gosto e segurança;</p> <p>Participar em audições e concertos.</p>	<p>Domínio das dinâmicas;</p> <p>Domínio das indicações expressivas.</p> <p>Produção de um som homogéneo entre o grupo;</p> <p>Domínio da afinação;</p> <p>Capacidade de junção.</p> <p>Domínio do Vibrato;</p> <p>Capacidade de resistência;</p> <p>Domínio da gestão do arco.</p>		<p>Executar o andamento do início ao fim;</p> <p>Redefinir arcadas e dedilhações som vista à produção do som e timbre pretendidos;</p> <p>Verificar a afinação das cordas nas passagens em unísono;</p> <p>Rever as indicações expressivas (acentuações, appoggiaturas, ritardando, etc.)</p> <p>Definir a gestão do arco a ser realizada por ambas as alunas das cordas;</p> <p>Trabalhar o vibrato das cordas, tomando-o o mais homogéneo possível;</p> <p>Compreender a direção das frases e identificar as vozes principais;</p> <p>Exagerar as dinâmicas.</p>		<p>Estantes;</p> <p>Cadeiras;</p> <p>Lápis;</p> <p>Partituras.</p>	<p>Avaliação por observação direta;</p> <p>Assiduidade e pontualidade;</p> <p>Aquisição e aplicação de conceitos e conhecimentos.</p>	<p>5 min – preparação e afinação dos instrumentos;</p> <p>5 min – aquecimento;</p> <p>40 min.- Valse Russe.</p>

## Reflexão da aula de dia 30 de maio de 2023

A presente aula coincidiu com a segunda aula observada e foi lecionada pela professora estagiária. Foi trabalhado o andamento *Valse Russe* da obra *Miniatures* de Frank Bridge. A professora começou por pedir que o grupo executasse o andamento do início ao fim e, de seguida, foi tecendo alguns comentários e correções.

Em primeiro lugar, a professora estagiária referiu que o andamento estava muito lento recordando que se trata de uma valsa e, como tal, deveria ser dançado, pelo que o grupo se deveria recordar de dar mais balanço à música. Para além disso, de um modo geral, a música estava um pouco estática, quer em termos de andamento, como de dinâmicas e direção.

A primeira secção trabalhada esteve compreendida entre os compassos 1 e 64. Na primeira frase da secção (compassos 1 a 32), a professora alertou a aluna de violoncelo para a sua tendência de aliviar o peso no arco na zona da ponta, perdendo sonoridade, principalmente no motivo inicial, na semínima que surge após a mínima.



Figura 9 - *Valse Russe*, parte de violoncelo (compassos 10 a 12)

Com o intuito de melhorar este aspeto, a professora começou por exemplificar o resultado pretendido e, de seguida, sugeriu que a aluna procurasse sustentar mais o som na zona da ponta do arco, com recurso a um maior apoio do dedo indicador. Em acréscimo, pediu à aluna que tivesse um maior cuidado para com a sua afinação que, de um modo geral, se encontrava bastante baixa face ao piano. A aluna repetiu a frase em questão e no final a professora deixou ainda algumas indicações relativas às dinâmicas, cujas diferenças poderiam ser mais evidenciadas. Todas as sugestões dadas pela professora foram bem compreendidas pela aluna de violoncelo, sendo evidentes as melhorias, e o trabalho avançou para a frase seguinte, protagonizada pelo violino.

Aqui, a professora começou por elogiar o som conseguido pela aluna de violino referindo, no entanto, que à semelhança do que tinha ocorrido com violoncelo, as dinâmicas tinham sido muitas vezes ignoradas. Em acréscimo alertou que, por vezes, a aluna de violino deixava de fazer vibrato em algumas notas, provavelmente por conforto, e que essas quebras eram muito evidentes. Ainda no que diz respeito a este ponto, a aluna de violino tem um vibrato muito amplo e lento, que contrastava muito com o vibrato do violoncelo, pelo que a professora solicitou que a aluna tentasse acelerar um pouco o movimento do vibrato, pelo menos nos momentos de *crescendo* e maior sonoridade e intensidade. De seguida, perante questionamento da aluna relativamente às dedilhações a executar, a professora deu também algumas sugestões que beneficiassem a sonoridade pretendida e a afinação. De seguida, solicitou à aluna de violino que repetisse toda esta frase, respeitando as indicações dadas.

Ainda nesta secção, dirigindo-se à aluna de piano, a professora sugeriu que, nos compassos 29 a 31, esta realizasse um pequeno *accelerando*, retomando o tempo no compasso 32. Por outro lado, nos compassos 63 e 64, a professora pediu precisamente o contrário: a aluna de piano deveria começar mais lento e ir acelerando em direção ao compasso 65.

O grupo repetiu toda esta parte, desde o início, e prosseguiu para a secção seguinte, nos compassos 65 a 80. Aqui o trabalho incidiu, maioritariamente, no ajuste de dedilhações e arcadas na parte das alunas das cordas de modo a facilitar a produção da qualidade de som pretendida e a direção da música.

De seguida foi abordada a secção final, a partir do compasso 81, cujo foco foram principalmente as dinâmicas. Logo no início da passagem, a dinâmica descrita era *pianíssimo*, pelo que as alunas deveriam baixar mesmo muito o volume sonoro e, no caso das cordas, tocar com o arco mais leve e perto da escala. A professora estagiária deixou também algumas sugestões de dedilhações à aluna de violino, que resultaram bastante bem. No que diz respeito aos 8 compassos finais, em aulas anteriores, o professor tinha pedido que as alunas das cordas realizassem um pequeno *cedendo* na última nota do compasso 124, que não se estava a verificar. Assim, a professora estagiária optou por abordar esse momento apenas com as alunas das cordas, exemplificando o resultado pretendido e destacando a importância de se conectarem uma com a outra visualmente. Finalmente, referindo-se ao final do andamento, a professora sugeriu que a respiração para a última nota fosse efetuada pela aluna de piano e não pela aluna de violino, o que, após experimentação, surtiu efeitos bastante positivos.

Antes da aula terminar, a professora pediu que o grupo executasse novamente todo o andamento completo, de forma a consolidar o trabalho efetuado.

## 6. Reflexão Final

A realização da prática de ensino supervisionada na Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga resultou numa experiência muito enriquecedora para mim, por fomentar a pesquisa e partilha de ideias e ferramentas de ensino e, conseqüentemente, desenvolver os meus conhecimentos e abordagens metodológicas ao ensino.

Esta escola, onde teve início o meu percurso musical, e onde sempre sou tão bem acolhida, proporcionou o ambiente ideal para o início da minha experiência no ensino ao conciliar a vontade de aprender, o prazer e gosto pela música que promove, com a exigência e excelência a que se compromete.

Através da observação das aulas lecionadas pelos professores cooperantes de instrumento e música de câmara, com uma vasta experiência e competência na área, verifiquei que, em acréscimo aos elementos mais objetivos, como as estratégias e métodos de ensino, a atitude do docente e as constantes adaptações a que este se submete e que são necessárias para que as necessidades educativas de cada um dos alunos sejam cumpridas, são de extrema importância e definem a motivação e o percurso de cada aluno.

A possibilidade de, não só observar, mas também de colocar em prática os conhecimentos e ferramentas aprendidos no decorrer do mestrado em ensino da música, em ambos os contextos de ensino – individual e grupo - contribuiu de forma muito positiva para o meu crescimento profissional.

Nas aulas de violino contactei com diversas abordagens técnicas e exercícios que me permitiram refletir sobre o meu próprio processo de aprendizagem do violino, e sobre a minha maneira de tocar e estudar. Todas as estratégias utilizadas em sala de aula foram descritas ao pormenor e de modo muito claro e objetivo pelo professor cooperante, facilitando imenso a compreensão das tarefas por parte da aluna, e despoletando em mim a vontade de as experimentar e testar, e de pesquisar novas ideias e técnicas de ensino.

Nas aulas de música de câmara tive a oportunidade de conduzir pela primeira vez um trabalho de grupo, no caso um trio, o que, ainda que desafiante, se revelou muito prazeroso. O reconhecimento e aprendizagem de estratégias especificamente direcionadas para o ensino de um grupo veio enriquecer o leque de ferramentas que já detinha, e a oportunidade de as colocar em prática enquanto professora revelou-se de extrema utilidade para a minha prática no ensino e para o meu próprio processo de aprendizagem.

Em suma, a prática de ensino supervisionada clarificou os aspetos que pretendo aplicar na minha prática futura enquanto professora – proatividade, aprendizagem, adaptação, empenho, dedicação e profissionalismo – e contribuiu notoriamente para a consolidação e desenvolvimento dos meus conhecimentos e para o aumento da minha autoconfiança.



## **Parte II - Investigação na Prática de Ensino**



## Introdução

O conceito de autorregulação tem adquirido progressivamente mais relevância na atualidade por perspetivar os alunos como agentes ativos na sua aprendizagem. Contrariando o tradicional modelo de ensino “mestre-aprendiz”, a autorregulação implica que o aluno desenvolva capacidades como autonomia, espírito crítico e resolução de problemas e que as aplique no seu processo de aprendizagem. Alunos autorregulados estão conscientes das suas capacidades e limitações, orientando as suas ações para o alcance de objetivos. O principal e fundamental objetivo da aprendizagem autorregulada é que o aluno compreenda que todo o processo de aprendizagem, com a aplicação de ferramentas autorregulatórias, é responsável pela obtenção de bons resultados, e que se empenhe nesse sentido. Na área da música é, mais ainda, imperativo incutir capacidades autorregulatórias nos alunos, nomeadamente gestão do tempo disponível, definição de objetivos e estratégias, reflexão crítica e autoavaliação, etc., considerando que grande parte (senão a maior parte) do processo de aquisição e desenvolvimento de competências ocorre durante a prática individual, uma vez que o horário semanal dedicado à aula de instrumento é, geralmente, reduzido. No seguimento desta ideia, da experiência que tenho vindo a adquirir na área do ensino e, em particular, daquilo que tenho observado no decorrer da minha prática de ensino supervisionada, fui desenvolvendo uma crescente curiosidade e vontade de investigar a aplicação de estratégias autorregulatórias no estudo individual do instrumento que, com o tempo, se foi alargando também à prática da música de câmara. Será, pois, pertinente investigar de que forma a aplicação de um conjunto de estratégias de autorregulação influencia o desempenho e a motivação dos alunos; neste contexto, é também relevante averiguar que vantagens e desvantagens se verificam no recurso a esta abordagem no estudo individual e no trabalho de grupo, testando ainda a sua adequação em ambos os contextos. A isto acresce o meu particular interesse numa estratégia específica de autorregulação - a gravação audiovisual; como tal, pretendo dedicar especial atenção à implementação da gravação audiovisual no estudo do instrumento e da música de câmara enquanto estratégia de autorregulação.

## 1. Problema e Objetivos de Estudo

No decorrer da Prática de Ensino Supervisionada deparei-me com casos de alunos que parecem não saber (ou não procurar) orientar eficazmente o seu estudo, demonstrando dificuldades em consciencializar as estratégias a implementar quer na prática individual ou de grupo, quer no momento da performance, o que resulta na inibição da sua progressão e, conseqüentemente, num processo de aprendizagem mais lento. Ainda que o professor forneça, em sala de aula, informação relativa às estratégias que o aluno poderá implementar durante a prática individual, é aparente que os alunos não as colocam em prática. Esta situação parece ser transversal à prática de música de câmara, em contexto escolar. Esta observação poderá ser fruto dos horários exaustivos dos alunos e da conseqüente falta de motivação para estudar ou, por outro lado, poderá ser decorrente da sobrevalorização da quantidade (de horas) face à qualidade (do estudo), revelando, em qualquer uma das opções, uma pobre utilização de estratégias autorregulatórias.

Neste sentido, surgem as seguintes questões de investigação:

- Que estratégias de autorregulação são mais adequadas para o contexto do estudo individual do instrumento? E em prática de música de câmara?
- Que vantagens e desvantagens resultam da aplicação das estratégias autorregulatórias definidas no estudo individual do instrumento? E em prática de música de câmara?

Assim, os principais objetivos desta investigação são:

- Definir estratégias de autorregulação passíveis de serem aplicadas no estudo individual do instrumento e na prática da música de câmara;
- Implementar as estratégias definidas no estudo individual do instrumento e na prática de música de câmara;
- Avaliar as vantagens e desvantagens das estratégias implementadas a nível do desempenho e motivação dos alunos em ambos os contextos.

## 2. Fundamentação Teórica

### 2.1. Teoria Social Cognitiva - Bandura

Diversas teorias relacionadas com o comportamento humano e a aprendizagem surgiram no decorrer do tempo com o intuito de compreender o funcionamento comportamental do ser humano e de colocar em prática os conhecimentos adquiridos aplicando-os ao processo de aprendizagem. No que a isto diz respeito destaca-se o trabalho desenvolvido por Albert Bandura, responsável pela abertura de novos caminhos nesta área da psicologia e do estudo comportamental, através da apresentação da Teoria Social Cognitiva. Esta teoria nasceu do confronto com outras que a antecederam e que, à sua semelhança, pretendiam entender por que razão e de que modo determinado comportamento ocorre, e o que o motiva. É exemplo a perspectiva *behaviorista*, que inclui os condicionamentos clássico e operante e que, influenciada pelo positivismo e objetivismo, se limita a estudar aquilo que é observável excluindo, nestes termos, o pensamento ou a cognição. Por outras palavras e adaptado à aprendizagem, trata-se de, no fundo, “(...) aprender por meio dos efeitos dos próprios atos”. (Bandura et al., 2008, p. 16) Numa perspectiva oposta, surgia o modelo cognitivista, cujo foco é precisamente a cognição e o reconhecimento do efeito que o pensamento exibe sobre a biologia, o ambiente e o comportamento humano. (Bahls & Navolar, 2004, p. 3) No entanto, Bandura considerava que as teorias até então apresentadas não eram eficazes a prever comportamentos futuros, limitando-se a explicar comportamentos que já teriam ocorrido sendo que, segundo o mesmo, as teorias “(...) deveriam identificar com precisão os determinantes do comportamento humano, bem como os mecanismos intervenientes responsáveis pelas mudanças.”<sup>1</sup> (Bandura, 1977, p. 5) Assim, e numa tentativa de mediar ambas as correntes *behaviorista* e cognitivista, surge a sua Teoria Social Cognitiva também conhecida como Teoria da Aprendizagem Social, que será explorada no presente capítulo por se relacionar intrinsecamente com o conceito de autorregulação.

A Teoria Social Cognitiva teve como princípio base o reconhecimento de que o pensamento e o subsequente comportamento humanos são influenciados pelo meio circundante, pela observação e pela experimentação. Este princípio revela-se um adversário claro de outras ideias que vigoravam até então, nomeadamente de que fatores internos ao ser humano, muitas vezes inconscientes, eram os responsáveis por motivar o comportamento; ou, por outro lado, de que era o ambiente que influenciava toda a ação humana, e que o comportamento consistia apenas na resposta a estímulos externos impingidos. Eventualmente foi reconhecido que “(...) o funcionamento humano está enraizado em sistemas sociais [e] portanto a agência pessoal opera dentro de uma ampla rede de influências socioestruturais”, (Bandura, et al., 2008, p. 16) estando, deste modo, implícita a necessidade de interação entre pessoas e

---

<sup>1</sup> “They must accurately identify the determinants of human behavior as well as the intervening mechanisms responsible for the changes.”

situações para que se provoquem comportamentos. No entanto esta interação pode ser classificada de diferentes modos: unidirecional, em que tanto a pessoa como a situação são vistas como objetos independentes; bilateral no que diz respeito à pessoa e à situação mantendo, no entanto, uma visão unilateral do comportamento, ou seja, este é apenas um resultado da interação entre os outros dois fatores; e, finalmente, uma interação entre os três fatores, pessoa, situação/meio e comportamento. (Bandura, 1977, p. 10)

É precisamente neste último ponto que assenta a Teoria Social Cognitiva, prevendo uma relação recíproca entre fatores internos e externos para o regulamento do comportamento humano. Bandura considera que o comportamento interage diretamente com a pessoa e o ambiente numa relação de determinismo recíproco que confere ao indivíduo a oportunidade de regular ou influenciar o seu próprio comportamento e futuro. Assim vemos que esta teoria perspetiva o ser humano enquanto agente do próprio funcionamento, capaz de se autodesenvolver, provocar mudanças comportamentais e de se adaptar a diferentes circunstâncias. Neste sentido, os indivíduos envolvem-se de forma proativa na sua aprendizagem através do determinismo recíproco entre os três fatores determinantes acima mencionados. Em suma, segundo a teoria social cognitiva, “os agentes não são apenas planeadores e prognosticadores, mas também são autorreguladores, pois adotam padrões pessoais, monitorando e regulando seus atos por meio de influências auto-reativas. (...) Eles são auto-investigadores do próprio funcionamento.” (Bandura et al., 2008, p. 15)

Com efeito, no domínio da aprendizagem, considerando que o ser humano está em constante contacto com o meio ambiente e com os seus pares, Bandura conclui que a aprendizagem é realizada por meio da observação de comportamentos de modelos e suas consequências e, por conseguinte, pela imitação ou modelagem daquilo que é observado. (Miranda & Bahia, 2005, p. 133) No seguimento desta ideia, Bandura enumera alguns fatores ou processos envolvidos no funcionamento psicológico e, consequentemente, na aprendizagem: processos vicariantes, simbólicos e autorregulatórios. Os processos vicariantes dizem precisamente respeito à influência que a observação de modelos tem no comportamento de um indivíduo. Como determinado anteriormente, as ações e pensamentos humanos não são baseados apenas em experiências pessoais e nas suas consequências, sendo fortemente influenciados por aquilo que é observado em modelos sociais, como familiares ou professores; aliás, neste sentido “a abreviação do processo de aquisição por meio da aprendizagem observacional é vital tanto para o desenvolvimento quanto para a sobrevivência”<sup>2</sup> (Bandura, 1977, p. 12) Em acréscimo, a aquisição de alguns comportamentos tão complexos como a linguagem ou outros de foro motor ou emocional é imensamente facilitada pela possibilidade da modelagem. (Miranda & Bahia, 2005, p. 133) É, não obstante, necessário que o indivíduo devote atenção às

---

<sup>2</sup> “*The abbreviation of the acquisition process through observational learning is vital for both development and survival*”

características principais do que observa e que está a ser modelado, de modo a que ocorra, efetivamente, a aprendizagem. Para além da atenção, é importante que se verifique a retenção daquilo que foi observado no comportamento, e é neste sentido que surgem os processos simbólicos, em que ocorre a representação e codificação em símbolos da informação modelada. (Miranda & Bahia, 2005, p. 135) “É através de símbolos verbais e imaginários que as pessoas processam e preservam experiências em formas representacionais que servem como guias para comportamento futuro<sup>3</sup>” (Bandura, 1977, p. 13) O ser humano recorre à codificação daquilo que observa de modo a que o ato de tomar decisões, solucionar problemas e, no fundo, gerir a sua ação, seja facilitado, uma vez que a consequência de determinado ato já lhe é familiar. Segundo Bandura, é na atividade simbólica que reside a capacidade de se realizarem atos intencionais. (Bandura, 1977, p. 13). Outro processo importante e necessário da Teoria Social Cognitiva é a autorregulação, assente na ideia da proatividade humana. Um indivíduo ciente dos estímulos que lhe são apresentados e que, através da observação e retenção simbólica de informação, aprendeu quais as consequências que podem advir de determinado comportamento e de que modo pode organizar ou transformar esses mesmos estímulos, saberá certamente controlar e regular as suas ações conforme a sua intenção. (Miranda & Bahia, 2005, p. 134) “Os agentes (...) [são] também auto-reguladores, pois adotam padrões pessoais, monitorando e regulando os seus atos por meio de influências auto-reativas” (Bandura et al., 2008, p. 15). Deste modo, o ser humano é considerado um agente da ação. Em suma, a autorregulação é uma ferramenta de controlo, que permite que um indivíduo consiga tomar decisões relativamente ao seu comportamento considerando as consequências que dele advêm e as exigências intrínsecas a esse mesmo comportamento.

O ser humano influencia e constrói o seu comportamento e destino com base nas capacidades supramencionadas – vicariantes, simbólicas e autorregulatórias – no entanto, a aprendizagem por observação e modelagem implica, em acréscimo, a aplicação de quatro outros processos: atenção, retenção, produção e motivação. A atenção, como já referido, é indispensável para que se verifique a aprendizagem daquilo que é observado e deve ser direcionada aos pormenores e características do comportamento modelado. O processo de retenção relaciona-se diretamente com a capacidade de memorizar e codificar esse mesmo comportamento para que mais tarde, caso seja necessário ou desejado, este possa ser reproduzido. A produção diz respeito à reprodução do comportamento aprendido, e “(...) envolve converter [as] representações simbólicas em ações apropriadas”. (Bandura, 1977, p. 27). Finalmente, a motivação desempenha também um papel importante na seleção dos comportamentos a adotar. Uma pessoa não reproduz todos os comportamentos que observa e aprende, cingindo-se aos que, mais provavelmente, lhe irão conferir melhores resultados. Se determinado comportamento traz consequências negativas, o mais certo é que não seja reproduzido; por outro lado, se as consequências forem

---

<sup>3</sup> “Through verbal and imagined symbols people process and preserve experiences in representational forms that serve as guides for future behaviour.”

positivas, existe uma maior motivação para a repetição desse comportamento. A questão da motivação será explorada com maior detalhe nos capítulos seguintes. (Bandura, 1977, pp. 22-29)

## 2.2. Autoeficácia

Como visto anteriormente, a teoria de Bandura assenta numa perspetiva de proatividade humana, que dita que o ser humano não cede apenas às influências externas, revelando-se capaz de influenciar a sua ação e operar enquanto agente ativo no seu comportamento e destino. O ser humano demonstrou desde sempre um grande desejo de controlo face às suas circunstâncias e futuro, uma vez que exercer influência sobre os vários acontecimentos e eventos da sua vida lhe traziam benefícios – “A capacidade de garantir os resultados desejados e evitar os indesejados fornece (...) um poderoso incentivo para o desenvolvimento e o exercício do controle pessoal.”<sup>4</sup> (Bandura, 1925, p. 2) Para Bandura, as crenças que as pessoas depositam nas suas capacidades constituem o ponto central do exercício de controlo e da proatividade humana, uma vez que os estados emocionais, a motivação e as ações são movidas maioritariamente por aquilo em que as pessoas acreditam, e não pelo que é objetivamente verdadeiro. (Bandura, 1925, p. 2) É neste sentido que surge o conceito de autoeficácia que, de um modo simplificado, diz respeito à perceção que um indivíduo tem das suas próprias capacidades e habilidades para a realização de uma determinada tarefa. Para que uma ação seja efetuada de modo funcional é necessário que o indivíduo esteja ciente da tarefa que tem em mãos e o que esta acarreta, se encontre motivado para a sua realização e, em acréscimo, é fundamental que se considere detentor das capacidades para a realização dessa mesma ação e para o alcance de resultados positivos. “Aquilo que as pessoas pensam, crêem e sentem afeta a maneira como se comportam” (Bandura, 1986, p.25) e, neste sentido, as crenças que um indivíduo coloca nas suas capacidades e na sua consequente eficácia agem, em conjunto com outros fatores, como ferramentas de controlo e proatividade. (Bandura et al., 2008, p. 99) Com efeito, no exercício da sua ação, um indivíduo analisa a ação a desempenhar e, com recurso à perceção que detém das suas habilidades, prevê um resultado para a mesma; este resultado é posteriormente alvo de autorreflexão e avaliação, permitindo a adaptação da estratégia utilizada para o alcance de melhores resultados, caso seja necessário. Assim, é possível compreender que a autoeficácia atua no regulamento do pensamento e do comportamento humano. (Bandura et al., 2008, p. 102)

É, no entanto, necessário que seja reconhecida a distinção entre as capacidades que um indivíduo acredita ter e as que tem efetivamente. Perante a ação de duas pessoas que possuem, aparentemente, capacidades semelhantes para a execução de uma determinada tarefa, ainda que à partida sejam esperados comportamentos semelhantes, estes podem diferir consideravelmente tendo em conta as suas crenças de autoeficácia. (Bandura et al., 2008, p. 102) Esta ideia vai ao encontro da defendida por Bandura, de que os indivíduos são em maior parte orientados por aquilo em que acreditam e não pelo que é efetivamente verdadeiro.

---

<sup>4</sup> *The ability to secure desired outcomes and to prevent undesired ones provides a powerful incentive for the development and exercise of personal control.*

As crenças de autoeficácia estão também diretamente relacionadas com a motivação e a persistência de um indivíduo para a realização da tarefa em questão; isto é, se uma pessoa não se considerar detentora das habilidades necessárias para a concretização bem sucedida de uma atividade, o mais certo é não se sentir motivada e desistir da sua realização. Por outro lado, indivíduos com fortes crenças de autoeficácia demonstram maiores níveis de interesse e motivação perante a abordagem de tarefas mais complexas, encarando-as como desafios passíveis de ser superados ao invés de uma ameaça. (Bandura, 1925, p. 39). “Essas crenças de competência pessoal proporcionam a base para a motivação humana, o bem-estar e as realizações pessoais”. (Bandura et al., 2008, p. 101)

### 2.3. Motivação

“Estar motivado significa ser movido para fazer algo.” (Ryan & Deci, 2000, p. 54) O estudo da motivação foca-se no impulso e na energia que conduz a determinado comportamento. Se um indivíduo não sente nenhum impulso ou inspiração para agir poderá ser considerado desmotivado; por outro lado, um indivíduo que sente energia para atuar é considerado motivado. Diferentes pessoas apresentam diferentes tipos e quantidades de motivação, que são conduzidos por atitudes e objetivos também diferentes. A mesma atividade pode motivar muito uma pessoa e pouco outra, ou, por outro lado, pode motivar ambas as pessoas na mesma quantidade mas por motivos distintos, seja por interesse na atividade ou por consequências que dela possam advir. Neste sentido surge a teoria da autodeterminação, de Deci e Ryan, que faz a distinção entre dois tipos de motivação: intrínseca e extrínseca

A motivação intrínseca surge espontaneamente de tendências internas, e consiste na realização de uma determinada tarefa para satisfação própria, sem esperar qualquer tipo de recompensa externa. No caso da música, tratar-se-ia, por exemplo, de realizar todo o processo de aprendizagem de um instrumento por iniciativa própria, por ser interessante e prazeroso, e não por meio de estímulos ou recompensas/punições externas. Segundo Deci e Ryan (2000), o ser humano, no seu estado mais natural, é inquisitivo, curioso e ativo, demonstrando desde a nascença vontade intrínseca de explorar e aprender. Não obstante, esta tendência parece surgir apenas ou maioritariamente perante a garantia de determinadas condições que a estimulem. A motivação intrínseca é de grande importância e, no domínio da educação, está relacionada com altos níveis de aprendizagem e sucesso uma vez que “(...) é agindo de acordo com os próprios interesses inerentes que a pessoa cresce em conhecimentos e habilidades.”<sup>5</sup> (Ryan & Deci, 2000, p. 56) No entanto, a maior parte das ações ou tarefas que o ser humano desempenha são motivadas extrinsecamente; isto é, são realizadas com o intuito de evitar punições ou receber recompensas.

Na teoria de avaliação cognitiva, subcampo da teoria da autodeterminação, Deci e Ryan relacionam a motivação com a necessidade do ser humano se sentir competente e autónomo. Isto é, “(...) a necessidade de se sentir útil, de obter reconhecimento externo, de reconhecer valor em si mesmo através da perceção de competência, de se envolver em desafios ótimos e de experienciar mestria e eficácia nos meios físico e social.” (Rosado (n/d). Neste sentido, se se sentir competente na concretização de determinada tarefa ficará, conseqüentemente, mais intrinsecamente motivado para a sua realização. Para que isto se verifique é necessário, no entanto, que a sensação de competência surja acompanhada da sensação de autonomia, ou seja, sentir “(...) liberdade de executar as atividades à sua “maneira” tendo em conta os seus valores, seguindo os seus princípios e o seu método” (Rosado (n/d). Em semelhança ao que ocorre com a autoeficácia, resultados ou *feedback* positivos decorrentes da realização de uma dada tarefa levarão a uma maior motivação para a sua concretização, e vice-

---

<sup>5</sup> “(...) it is through acting on one’s inherent interests that one grows in knowledge and skills.”

versa. Ainda que estes aspetos surjam maioritariamente associados à motivação intrínseca, também são passíveis de ser encontrados na motivação extrínseca. Embora esta seja comumente associada a desinteresse e resistência por parte do indivíduo, sendo que este apenas a realiza por obrigação ou necessidade - caso clássico de motivação extrínseca - existe um outro tipo de motivação extrínseca em que o indivíduo acaba por reconhecer a utilidade da tarefa em mãos e a encara com uma atitude mais positiva e vontade (Ryan & Deci, 2000, p. 55).

No campo de estudo da motivação existem muitas outras teorias para além da mencionada anteriormente. É o caso da Teoria da Atribuição Causal de Weiner que, tendo como base de análise a identificação das causas a que atribuímos os nossos sucessos ou insucessos, afirma que isso afeta diretamente a motivação - “não é o sucesso nem o insucesso que influenciam a motivação, mas sim as atribuições causais que cada um realiza em relação ao sucesso e ao insucesso” (Weiner, 1986, citado por Vieira, 2022, p. 11). Weiner (1985) apresenta três dimensões fundamentais que contribuem para classificar o comportamento - *locus*, estabilidade e controlo.

A primeira dimensão, *locus*, diz respeito às causas internas ou externas que os indivíduos atribuem aos seus sucessos e fracassos. Esta dimensão relaciona-se com as emoções e é influenciada pelas crenças de autoeficácia e competência do indivíduo. Se este atribui causas internas - como a habilidade ou o esforço - para o seu sucesso ou insucesso, serão despoletadas reações afetivas positivas, como orgulho e motivação, ou negativas, como tristeza e vergonha, respetivamente. Poder-se-ão considerar causas externas a dificuldade da tarefa ou a sorte. (Vieira, 2022, p. 11)

A segunda dimensão - estabilidade - avalia se as causas do resultado são estáveis ou instáveis. Isto é, se a causa atribuída for “habilidade”, trata-se de uma característica que é percebida pela maioria dos indivíduos como estável; por outro lado, se a causa for o estado de espírito ou esforço tratam-se de causas instáveis, pois podem ser alteradas no futuro para a obtenção de resultados mais positivos. Assim, entende-se que a estabilidade se relaciona com as expectativas para o futuro. (Vieira, 2022, p. 11)

A terceira dimensão - controlo - encontra-se, também, relacionada com as crenças de autoeficácia do indivíduo. Neste sentido, um sujeito com altos níveis de crenças de autoeficácia, que acredita nas suas capacidades e se prevê competente para a concretização de determinada tarefa, estará mais motivado para a sua realização e será capaz de exercer maior controlo sobre os resultados da sua ação por meio do recurso a maior ou menor esforço. Decorrente dessa relação, os indivíduos que fazem uma avaliação positiva da sua autoeficácia apresentam uma maior confiança na sua capacidade de controlar a obtenção dos resultados das suas ações e aprendizagens.

## 2.4. Autorregulação

### 2.4.1. O Conceito

Conforme determinado no capítulo referente à Teoria Social Cognitiva, a autorregulação constitui uma das capacidades mais importantes do ser humano, e um dos aspetos centrais da teoria de Bandura. O conceito de proatividade determina que o ser humano atue de forma ativa no seu funcionamento e, como tal, subentende-se que é capaz de exercer controlo sobre as suas ações – “[Eles] adotam padrões pessoais, monitorizando e regulando os seus atos por meio de influências auto-reativas”.<sup>6</sup> (Bandura et al., 2008, p. 150) É no seguimento desta ideia que surge o conceito de autorregulação que, tendo origem na teoria sociocognitiva, relaciona elementos como a perceção, o ambiente e o comportamento de um indivíduo, sendo responsável pela gestão deste último (Mikszta, 2012, p.322) Por meio da autorregulação, que envolve processos como a autorreflexão ou auto-observação, um indivíduo é capaz de praticar algum controlo sobre o seu comportamento, antecipando os resultados e consequências de determinada ação e definindo objetivos e estratégias para a sua concretização bem sucedida (Bandura, 1991, p. 249).

Segundo Bandura, a autorregulação age por meio de três subfunções psicológicas: auto-observação, processos de julgamento e auto-reação/avaliação. Estas subfunções são necessárias para o exercício de autorregulação, uma vez que “nem a intenção nem o desejo, sozinhos, têm grande efeito se as pessoas carecem da capacidade de exercer influência sobre a sua própria motivação e comportamento.” (Bandura, 1991, p. 249) Abordando, de um modo sintético cada uma das funções referidas, na fase de auto-observação o indivíduo monitoriza o seu comportamento e realiza um autodiagnóstico, obtendo as informações de que necessita para criar um padrão de comportamento e determinar as estratégias para o colocar em prática; na fase seguinte, tendo por base a sua experiência ou a comparação social, é realizado um julgamento do seu desempenho e do valor da ação em causa, apurando se esta é ou não apropriada; finalmente, na última fase, é efetuada a avaliação do resultado decorrente do seu comportamento, aferindo se este surtiu efeitos positivos ou negativos de modo a que, no futuro, este comportamento seja mantido ou, por outro lado, alterado. (Bandura et al., pp. 152-154)

A autorregulação tem, também, uma relação de grande proximidade com as crenças de autoeficácia, abordadas no capítulo anterior. “A efetiva autorregulação requer (...) também forte autocrença na própria capacidade.” (Bandura et al., 2008, p. 157) Para Bandura, dentro de todos os mecanismos que a proatividade envolve, a autoeficácia é mais determinante, pois as expectativas e perceções que um indivíduo detém relativamente às suas capacidades, recursos cognitivos e motivação exercem uma grande influência na seleção de tarefas, tomada de decisões, definição de objetivos e de planos de ação, e na persistência e controle que serão utilizados mediante as circunstâncias. “A autoeficácia interfere na autorregulação porque está associada à

---

<sup>6</sup> “Eles adotam padrões pessoais, monitorando e regulando seus atos por meio de influências auto-reativas”.

antecipação, seleção e preparação para a ação”. (Bandura et al., 2008, p. 158) Mais concretamente, as crenças de autoeficácia influenciam os vários aspetos envolvidos no processo de autorregulação. São, por exemplo, muitas vezes responsáveis por influenciar a perceção de um indivíduo relativamente às causas ou razões da obtenção de determinado resultado. Bandura ilustra esta ideia indicando que uma pessoa que se considere eficaz na concretização de uma ação, tendencialmente atribuirá os seus insucessos a falta de esforço. Por outro lado, alguém com baixas crenças de eficácia considerará o seu insucesso fruto das suas fracas capacidades. (Bandura, 1991, p. 258) A autoeficácia afeta também a definição de objetivos sendo que “quanto mais capazes as pessoas se julgam, maiores os objetivos que estabelecem para si mesmas, e mais firmemente comprometidas permanecem para com estes”. (Bandura, 1991, p. 258) Finalmente, exerce também influência sobre a valorização da ação ou tarefa realizada, sendo que um indivíduo se sente mais satisfeito e interessado perante uma ação para a qual se considera dotado de fortes capacidades e altos níveis de eficácia. (Bandura, 1991, p. 258)

No domínio da educação, o conceito de autorregulação prevê que os alunos tomem a posição de agentes ativos na sua aprendizagem, recorrendo, para o efeito, a processos autodiretivos e a autocrenças; isto é, os alunos consciencializam o seu papel ativo no processo de aprendizagem, utilizando estratégias para controlo do seu comportamento, das suas emoções, crenças e cognições, sendo capazes de se auto-motivarem. “Aprender é visto como uma atividade que os alunos fazem por si mesmos, de uma maneira proativa, e não como algo que acontece como reação ao ensino.” (Zimmerman, 2002, p. 65) Barry Zimmerman, que desempenhou nesta área um papel de relevo tendo desenvolvido e conduzido inúmeras pesquisas e estudos relativos a este tema propôs, com base na conceção de autorregulação de Bandura, uma nova definição para este conceito: “(...) pensamentos, emoções e comportamentos autogerados que são planeados e adaptados ciclicamente com base no feedback de desempenho, para atingir metas autodefinidas.”<sup>7</sup> (Cleary & Zimmerman, 2004, p. 538) Esta definição inclui três aspetos determinantes da autorregulação: o controlo dos pensamentos ou cognição, o controlo dos sentimentos, e o controlo do comportamento. O primeiro aspeto, por muito tempo considerado o único processo da autorregulação, diz respeito à metacognição; isto é, à consciencialização dos alunos sobre os seus próprios pensamentos e capacidades, e ao processo de monitorização, controlo e avaliação dos seus processos cognitivos durante o processo de aprendizagem. O segundo aspeto diz simplesmente respeito ao controlo do comportamento do aluno, necessário para que os objetivos estipulados sejam concretizados. O terceiro e último aspeto admite que durante a *performance* é inevitável que o aluno esteja sujeito a sentir diversas emoções, positivas ou negativas, e que estas exercem influência sobre o seu desempenho académico/performativo; neste sentido, é relevante adquirir capacidades para controlo das emoções. Ainda na definição acima apresentada, é referida a

---

<sup>7</sup> “(...) *self-generated thoughts, feelings, and behaviours that are planned and cyclically adapted based on performance feedback in order to attain self-set goals.*”

ciclicidade na autorregulação, que encontra o seu fundamento na ideia de que os resultados obtidos em *performances* anteriores (académicas, desportivas, musicais...) permitem o ajuste do esforço e das estratégias a implementar no futuro.

Não obstante o seu tom individual, por originar na Teoria Social Cognitiva de Bandura, como mencionado anteriormente, a autorregulação da aprendizagem assenta naturalmente em fatores sociais. Neste sentido, Barry Zimmerman (2002) afirma que cada um dos processos que constitui a autorregulação pode ser apreendido mediante a modelagem ou imitação do comportamento de terceiros (pais, professores, colegas, etc.) ou das instruções por outros fornecidas. Assim, é de destacar não só "(...) o papel ativo do aprendiz na condição de regulador de sua cognição, motivação e comportamento, mas também (...) a função dos meios físico e social como inibidores ou facilitadores da aprendizagem" (Veiga Simão; Ferreira; Dubiarte, 2012 citados por Junior et al., 2017, p.65). Aliás, numa colaboração com Bonner, Zimmerman concebeu um modelo explicativo do desenvolvimento de capacidades autorregulatórias organizado em quatro fases sendo que, nas primeiras duas fases, a aquisição e desenvolvimento de competências de autorregulação advém precisamente de fatores sociais, por meio da observação e imitação. Segundo os autores, só mais tarde os fatores sociais dão lugar a fatores pessoais. Resumidamente, este modelo descreve o desenvolvimento de capacidades autorregulatórias iniciando com o primeiro contacto e apreensão por meio da observação destas habilidades, que de seguida são colocadas em prática através da imitação; após esta fase ocorre a internalização das competências (autocontrolo) e, finalmente, é alcançada a fase da autorregulação, em que as habilidades em causa são colocadas em prática de forma adaptativa. (Schunk & Zimmerman, 1997, p. 200)

Investigações realizadas por Varela et al (2014/2016) na vertente da autorregulação na aprendizagem demonstraram que esta:

- a) melhora o desempenho académico dos alunos, o uso de estratégias e a motivação geral;
- b) pode ser fomentada independentemente da idade ou domínio académico;
- c) tem inspirado o desenvolvimento de ferramentas tecnológicas destinadas a melhorar a forma como os alunos aprendem. (Soares, 2021, p. 35)

Na prática, a autorregulação manifesta-se sob a forma de, entre outros, aquisição de autonomia por parte do aluno que, optando por esta abordagem à aprendizagem, aprenderá melhor, alcançando resultados mais positivos e melhores níveis de sucesso escolar. O principal e fundamental objetivo da aprendizagem autorregulada é, conforme mencionado anteriormente, que o aluno valorize mais o processo de aprendizagem do que o resultado final, empenhando-se nesse sentido. Os estudantes autorregulados caracterizam-se pela maior e melhor consciencialização das suas

próprias capacidades e necessidades, pela recolha mais aprofundada de informações sobre a tarefa em mãos e os objetivos a cumprir, assim como as ferramentas e as estratégias mais adequados à sua concretização e uma mais eficaz gestão do tempo de estudo. Em acréscimo, não hesitam em recorrer com maior frequência a outras fontes de conhecimento exteriores, como colegas ou professores. (Vieira, 2022, p. 7) Todas estas características encontram correspondência nas seis dimensões autorregulatórias e nos processos a elas associados, que serão exploradas no capítulo seguinte.

#### 2.4.2. Dimensões e processos autorregulatórios

A autorregulação não se trata de uma característica fixa de um indivíduo, mas sim de “ (...) um conjunto de processos, específicos ao contexto, que os alunos utilizam quando promovem sua própria aprendizagem” (Zimmerman, 1998, citado por Soares, 2021, p.34) e através dos quais é possível aprender de forma autorregulada.

Neste sentido, McPherson e Zimmerman (2011) distinguiram e sistematizaram seis dimensões da autorregulação académica - motivo, método, tempo, comportamento, fatores sociais, e ambiente físico - que interferem, naturalmente, com o conjunto de processos que serão mencionados de seguida: Estas dimensões foram apuradas mediante a colocação de questões científicas com o intuito de melhor compreender de que modo ocorre o estudo académico; são exemplos “porquê?”, “como?”, “quando?”, entre outras.

O motivo responde à questão “porquê” e está relacionado com a vontade própria, entenda-se motivação intrínseca, do aluno para estudar. “De modo a poder autorregular esta dimensão, os alunos devem ser livres e capazes de escolher se e quanto estudar” (Zimmerman, 1998, p. 74)

O método traduz-se nas estratégias de estudo que cada aluno escolhe implementar. Respondendo à questão “como?”, esta dimensão encontra o seu foco nos métodos mentais e cognitivos que o estudante seleciona e coloca em prática para a concretização otimizada da tarefa ou objetivo em mãos.

A dimensão tempo relaciona-se com a questão “quando?” e diz respeito à capacidade de gestão do tempo do aluno que lhe permitirá estudar de forma regular e consistente – “Alunos autorregulados planeiam e utilizam o seu tempo de forma mais eficaz do que alunos não regulados.”<sup>8</sup> (Zimmerman, 1998, p. 74)

A dimensão comportamento responde à questão “o quê?”, e refere-se à performance comportamental do estudante. Isto é, a todas as decisões e procedimentos colocados em prática pelo aluno durante o ciclo de autorregulação. O comportamento será determinado pelos resultados decorrentes de cada uma das fases da autorregulação, desde a análise da tarefa em mãos, à consciencialização das suas próprias capacidades e determinação do valor que a tarefa tem para si, à definição de objetivos e seleção de

---

<sup>8</sup> “Self-regulated students plan their use of time more effectively than unregulated students”

estratégias e ferramentas para os cumprir, à monitorização do processo, terminando na reflexão sobre os resultados obtidos. Nesta dimensão são indispensáveis a auto-monitorização, auto-reação, autoinstrução e vontade do aluno. (Zimmerman, 1998, p. 75)

A resposta à questão “onde?” conduz-nos à quinta dimensão: o meio ou ambiente físico, que se refere ao local onde decorre a prática. Este deve reunir as condições necessárias para um estudo focado, motivado e produtivo.

Finalmente, a última questão “com quem?” diz respeito à dimensão social, que se refere ao contributo de terceiros, pais ou professores, para que ocorra uma aprendizagem autorregulada. Os alunos regulados estão cientes da influência que os seus pares podem exercer sobre o seu processo de aprendizagem e, neste sentido, não hesitam em procurar ajuda ou aconselhamento. Esta dimensão tem uma relação de proximidade com o conceito de “modelagem” anteriormente apresentado, derivada da observação do comportamento dos seus pares e modelos.

TABLE 1  
Dimensions of Academic Self-Regulation

<i>Scientific Questions</i>	<i>Psychological Dimensions</i>	<i>Task Conditions</i>	<i>Self-Regulatory Attributes</i>	<i>Self-Regulatory Processes</i>
Why?	Motive	Choose to participate	Self-motivated	Goal setting and self-efficacy
How?	Method	Choose method	Planned or routinized	Task strategies, imagery, and self-instruction
When?	Time	Choose time limits	Timely and efficient	Time management
What?	Behavior	Choose outcome behavior	Self-aware of performance	Self-monitoring, self-evaluation, self-consequences
Where?	Physical environment	Choose setting	Environmentally sensitive and resourceful	Environmental structuring
With whom?	Social	Choose partner, model, or teacher	Socially sensitive and resourceful	Selective help seeking

*Note.* From “Dimensions of academic self-regulation: A conceptual framework for education” (p. 8), by B. J. Zimmerman, in *Self-Regulation of Learning and Performance: Issues and Educational Applications*, D. H. Schunk and B. J. Zimmerman (Eds.), 1994. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Copyright 1994 by Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Adapted with permission.

**Figura 10** - Dimensões da autorregulação. (Fonte: “*Academic Studying and the Development of Personal Skill: A Self-Regulatory Perspective*” de B. J. Zimmerman)

Como mencionado anteriormente, estas dimensões da autorregulação determinam os processos autorreguladores e são influenciadas pelos atributos do próprio aluno. À semelhança do sucedido com as dimensões da autorregulação, Zimmerman identificou uma série de processos envolvidos na autorregulação da aprendizagem: definição de objetivos, seleção de estratégias, criação de imagens mentais, autoinstrução, gestão do tempo, auto monitorização, autoavaliação, auto-consequências, estruturação do ambiente de estudo e procurar ajuda.

No primeiro processo autorregulatório, definição de objetivos, é determinada a ação a ser realizada e o resultado esperado. Durante o processo de seleção de estratégias é realizada uma análise da tarefa e dos objetivos em mãos e são delineados métodos de aprendizagem para a sua concretização. O processo de criação de imagens mentais diz respeito à criação ou recordação de imagens vívidas com o objetivo de auxiliar o processo criativo, aumentar a motivação ou até mesmo controlar a ansiedade

associada à *performance*. O processo de autoinstrução surge associado à instrução verbal, isto é, ao recurso à verbalização como forma de guiar/orientar o estudo ou aumentar a motivação durante o mesmo. No processo de gestão do tempo é realizado um planeamento de distribuição do tempo disponível pelas tarefas a serem concretizadas. O processo de auto monitorização é um dos mais relevantes na autorregulação, e implica a observação e monitorização do desempenho e dos resultados do aluno. No processo de autoavaliação é efetuado um julgamento do trabalho realizado, através do estabelecimento de padrões ao quais o desempenho deverá corresponder, e com recurso a métodos como, por exemplo, a gravação. No penúltimo processo “as auto consequências”, positivas ou negativas, são implementadas pelo próprio aluno consoante o resultado que alcançou. O processo de estruturação do ambiente diz respeito ao favorecimento de um ambiente propício à concentração e organização, assegurando as condições necessárias para um estudo otimizado. Finalmente, o último processo – procurar ajuda – está relacionado com a seleção de modelos ou fontes de conhecimento externas com o intuito de apoiar e facilitar o estudo. (Zimmerman, 1998, p. 79)

Em suma, reunindo toda a informação relativa às dimensões e processos autorregulatórios, o aluno autorregulado é aquele que define objetivos específicos considerando as suas próprias necessidades, adota estratégias eficazes para alcançar esses mesmos objetivos, monitoriza o seu desempenho e desenvolvimento, certifica-se de que o contexto físico e social onde se insere é favorável à concretização dos seus objetivos, gere o seu tempo de forma eficaz, autoavalia os métodos e estratégias que aplica, e analisa os seus resultados, procurando sempre fazer melhor. Todas estas características estão associadas aos processos através dos quais o aluno aprende de forma regulada e constituem os atributos que funcionam como indicadores de autorregulação, sendo que um aluno autorregulado reunirá, certamente, estas qualidades. É importante notar, no entanto, que esta postura proativa por parte do aluno se encontra dependente da motivação intrínseca do aluno, das suas crenças de autoeficácia e, da sua visão dos contextos educativos, assim como os significados que lhes atribuem. (Zimmerman, 1998, p. 75)

### **2.4.3. Modelos Teóricos da Autorregulação**

Tendo por base os aspetos mencionados anteriormente, interessa compreender a relação existente entre a utilização de recursos específicos de aprendizagem por parte de alunos, o seu nível de autoconsciência e as suas crenças motivacionais para a produção de indivíduos autorregulados. (Zimmerman, 2002). Surgiram diversas tentativas de determinar e definir as diferentes fases envolvidas no processo da aprendizagem autorregulada, e de as organizar em modelos explicativos. Não obstante pequenas divergências, os modelos que têm emergido revelam-se concordantes em relação à importância do posicionamento do aluno enquanto agente ativo no processo da aprendizagem, e da aquisição de competências no que diz respeito a aspetos como definição de metas e objetivos, criação de estratégias, autorreflexão e autoavaliação.

Zimmerman apresenta um modelo constituído por três fases distintas de processamento – fase prévia, fase de realização e fase de autorreflexão – relacionados de forma cíclica como mencionado anteriormente, e que abrangem aspetos cognitivos, comportamentais e motivacionais.

Na fase prévia, ocorre a abordagem e análise da tarefa em mãos, através de uma projeção mental por parte do aluno que, de seguida, a relaciona com as crenças que tem das suas próprias capacidades, determinando o valor que a tarefa terá para si, e estabelecendo os objetivos que se propõe a cumprir; no decorrer desta segunda parte, o aluno tem por base dois aspetos: os critérios de avaliação que foram definidos e o nível de performance que pretende alcançar. Consoante os objetivos estabelecidos, o aluno define estratégias, que estarão sempre diretamente relacionadas com a sua experiência e conhecimento prévios, e que irão influenciar a motivação e o esforço que o aluno irá dedicar à tarefa. Em suma, durante a fase prévia, o aluno elabora um plano de ação - “O planeamento é um processo de autorregulação fundamental e é um bom preditor de sucesso”<sup>9</sup> (Panadero & Alonso-Tapia, 2014, p. 453).

Concluída a primeira fase, o aluno avança para a realização, onde coloca em prática as estratégias que definiu anteriormente. Aqui ganham destaque a auto monitorização, sendo fundamental que o aluno se saiba auto observar, e o autocontrolo, revelando-se importante que o aluno saiba reconhecer se as estratégias que definiu anteriormente estão a ter um impacto positivo ou negativo no alcance dos objetivos definidos e, conseqüentemente, do nível de performance pretendido. Para o efeito, existe uma série de recursos de natureza metacognitiva e motivacional que poderão ser úteis e que, no caso da música, são (geralmente) utilizados com frequência. São exemplo o recurso a gravações do estudo, para que mais tarde o aluno possa ouvir/observar e analisar o resultado; a “autoinstrução” realizada através da verbalização com o intuito de manter a concentração em determinada tarefa; a criação de imagens mentais, que poderá ser útil para organizar a informação e para a memória; a gestão do tempo, indispensável para um estudo regular e organizado; mensagens de incentivo, que relembram os objetivos a alcançar, entre outras.

Finalmente, na fase de autorreflexão, o aluno avalia o resultado obtido, seja positivo ou negativo, e valida ou reformula as estratégias utilizadas, respetivamente. Nesta fase ganham destaque as emoções, que surgem inevitavelmente relacionadas com os julgamentos que o aluno faz. A autoavaliação que o aluno efetua, isto é, as considerações que retira em relação à sua performance, têm como base os critérios de avaliação da tarefa em causa e os objetivos ou níveis de performance que se propôs a alcançar na fase prévia. “Deste modo, dois alunos com os mesmos critérios de avaliação e resultados com qualidade semelhantes podem julgar o seu trabalho de forma muito diferente com base nos objetivos e nível de performance que estabeleceu.” (Panadero

---

<sup>9</sup> “*Planning is a key self-regulatory process and is a good predictor for success*”.

& Alonso-Tapia, 2014, p.457)<sup>10</sup> É inevitável que o aluno procure explicar ou discriminar as razões tanto do seu sucesso como insucesso e que, no fim, ocorra uma reação emocional ao que aconteceu e ao resultado obtido (positiva ou negativa) que moldará a sua motivação nas tarefas futuras.

Baseado, em parte, no modelo trifásico de Zimmerman, Pedro Rosário elabora e apresenta um modelo de autorregulação, denominado PLEA (Planeamento, Execução, Avaliação). À semelhança do modelo apresentado anteriormente, este é constituído por três fases que se relacionam, igualmente, de forma cíclica - planeamento, execução e avaliação; no entanto este modelo apresenta algo que o distingue: “em cada fase há a sobreposição do movimento cíclico das três fases que compõem o modelo”. (Polydoro & Azzi, 2009, p. 85) Isto é, o processo PLEA ocorre internamente em cada uma das fases. No que diz respeito ao funcionamento de cada uma das fases do modelo, na fase de planeamento o aluno analisa a tarefa que tem em mãos e, reconhecendo as capacidades e recursos de que dispõe para a sua realização, estabelece objetivos para cumprir e estratégias para os concretizar. Segue-se a fase da execução, na qual são colocadas em prática as estratégias definidas e em que é realizado o controlo, por parte do próprio aluno, da sua ação e desempenho. Finalmente, na fase de avaliação o aluno reflete sobre o resultado obtido, estabelecendo uma relação entre o plano definido na primeira fase (de planeamento) e o resultado da aplicação desse mesmo plano. (Polydoro & Azzi, 2009, p. 86)

---

<sup>10</sup> *“In this way, two students with the same assessment criteria and similar quality of their products can judge their work very differently based on their goals and performance level”* (Panadero & Alonso-Tapia, 2014)

## 2.5. Autorregulação na música - prática individual e música de Câmara

*“Na área da música, estes processos autorregulatórios são fundamentais para a qualidade do trabalho individual, promovendo uma progressiva autonomia académica e artística.” (Madeira, 2014)*

A autorregulação constitui uma ferramenta de imensa utilidade e benefício para a otimização do processo de aprendizagem, a obtenção de sucesso académico, e o desenvolvimento de características pessoais como autonomia, independência, responsabilidade e organização. Como abordado em capítulos anteriores, a aplicação de estratégias de autorregulação não se restringe apenas ao ambiente académico, alargando-se a várias outras atividades do quotidiano e práticas profissionais, como é o caso da música. Na área da música, em específico, do estudo do instrumento e da música de câmara, considerando o horário limitado de que os alunos dispõem com os professores semanalmente, depreende-se que a maior parte do desenvolvimento de competências musicais e técnicas ocorre nas sessões de estudo efetuadas pelo aluno e, neste sentido, ganha um maior relevo a adoção de ferramentas de autorregulação na prática musical. Estas ferramentas devem ser introduzidas aos alunos pelos professores, uma vez que estes são responsáveis pelo primeiro contacto que se estabelece com o aluno e o instrumento. Pesquisas revelam, no entanto, ainda um predomínio da pedagogia de “mestre-aprendiz” face a um ensino orientado para o aluno na área da música, pedagogia essa que se centra na transmissão de informação do professor para o aluno, e que está muitas vezes relacionada com a utilização de estratégias “(...) ineficazes e não sistemáticas” (Soares, 2021, p. 36), o que pode comprometer a motivação dos alunos. O professor pode e deve, através da sua prática, inculcar e desenvolver processos autorregulatórios nos alunos; neste sentido, Varela et al. (2014/2016) sugerem que os professores dediquem tempo de aula para a realização de atividades criativas e informais, procurando abdicar de algum controlo ao longo das mesmas, de modo a fomentar a autonomia dos alunos.

Se a autorregulação se mostra como uma característica essencial para a aprendizagem, uma implicação pedagógica subjacente é, portanto, a de que os professores devem despende tempo das aulas, demonstrando e modelando estratégias específicas que os alunos devem tentar desenvolver ao estudar(...).  
(Pereira, 2019, p. 28)

Não obstante, por vezes os professores demonstram esse cuidado e os próprios alunos, apesar de terem conhecimento das estratégias acertadas para a otimização do estudo, não as aplicam na sua prática individual, verificando-se uma discrepância entre as expectativas do professor e o que realmente se verifica. (Liu, 2021, p. 22)

No que diz respeito à aprendizagem do instrumento é, no entanto, consensual que o estudo individual do instrumento é indispensável para a evolução do aluno e, neste sentido, a quantidade e a qualidade do mesmo são fatores relevantes. É necessário que este desenvolva um trabalho consciente, focado e organizado para a obtenção de um processo de aprendizagem de sucesso. É neste âmbito que se destaca a importância da seleção correta das estratégias de estudo, isto é, dos comportamentos e pensamentos que o aluno emprega nas suas sessões de prática individual com vista à aquisição e melhoria de competências musicais. A autorregulação e as estratégias que lhe estão associadas, juntamente com uma prática deliberada – “prática em que os alunos empregam esforços continuados, estruturados e direcionados para objetivos específicos “em que a motivação, recursos e atenção determinam a quantidade e qualidade de estudo empreendido” (Ericsson et al., citados por McPherson & Renwick, 2001, p. 169) - contribuem precisamente para essa otimização das competências musicais do aluno.

Interessa, portanto, adaptar os processos e dimensões autorregulatórias apresentados anteriormente, para a área musical. McPherson e Renwick (2001) fizeram precisamente isso, adaptando as seis dimensões autorregulatórias identificadas por Zimmerman – motivo, método, tempo, resultados, ambiente físico e fatores sociais - para a prática musical:

- 1) Motivo: sentir-se livre e capaz de decidir se deve praticar;
  - 2) Método: planear e empregar estratégias adequadas ao praticar;
  - 3) Tempo: consistência da prática e gestão do tempo;
  - 4) Resultados de desempenho: monitorização, avaliação e controle do desempenho;
  - 5) Ambiente físico: estruturação do ambiente de estudo (...);
  - 6) Fatores sociais: busca ativa por informações que possam ajudar (...).
- (McPherson & Renwick, 2001, pp. 170–171, citados por Soares, 2021, p.39)

Perante a adaptação das dimensões autorregulatórias para a área da música, observando o modelos cíclicos de autorregulação apresentados por Zimmerman e Rosário constata-se que seria igualmente possível realizar a sua adaptação para a prática musical. Assim, na fase prévia, ou de planeamento, o aluno começa por analisar o tempo que tem disponível, distribuindo-o da forma que lhe é mais conveniente pelas tarefas que tem a realizar; De seguida define os objetivos a cumprir na sessão de estudo, com base no que aprendeu recentemente, no que pretende melhorar e preparar para apresentar na aula seguinte, e nas dificuldades ou desafios que lhe interessam ultrapassar. Finalmente, determina as estratégias a que vai recorrer para responder aos objetivos estabelecidos de forma adequada. Entre as estratégias mais utilizadas ou mencionadas por instrumentistas de todos os níveis de ensino e profissionais encontram-se a repetição, o estudo por secções, o recurso ao metrónomo, audição/visualização de gravações de modelos, a realização de anotações na partitura,

a prática mental, a alternância de andamentos, o estudo lento, entre outros. Na fase seguinte, de realização/execução, o aluno faz o controlo do seu desempenho sendo que, para o efeito, as estratégias comumente utilizadas são a gravação audiovisual, autoinstrução, verbalização, imagens mentais, auto incentivos, recordar os objetivos, adaptação de estratégias, procurar ajuda de terceiros, entre outras. Na última fase, de autorreflexão, estão implicadas estratégias como autoavaliação, reflexão, análise, pensamento crítico, reorganização e readaptação.

Ainda que estas estratégias surjam comumente associadas ao estudo individual, são certamente de grande utilidade, também, para o trabalho em grupo. A adaptação das dimensões e ciclos de autorregulação realizada anteriormente aplica-se, igualmente, ao estudo da música de câmara; isto é, mantêm-se as ferramentas autorregulatórias de gestão do tempo, definição de objetivos, seleção de estratégias, organização do espaço físico, auto monitorização e autoavaliação, assim como a ciclicidade característica de todo o processo. O fator social poderá ganhar algum ênfase na prática de conjunto uma vez que esta acaba por fomentar, de forma mais evidente e natural, a partilha de ideias e conhecimentos. Talvez a maior diferença se encontre no próprio contexto do trabalho em grupo, que implica uma adaptação e cordialidade entre os vários elementos do grupo que não é necessária durante o estudo individual, e nas estratégias de estudo selecionadas a implementar com vista a otimizar o trabalho.

Klickstein (2009) define o profissionalismo como palavra de ordem para o trabalho da música de câmara, destacando quatro elementos fundamentais para o bom funcionamento do grupo: pontualidade, preparação, cortesia/respeito e integridade.

Relativamente às estratégias, estas são bastante semelhantes às abordadas no estudo individual, com pequenas adaptações. Em primeiro lugar, o trabalho em grupo implica uma preparação prévia de cada um dos elementos, como mencionado anteriormente, de modo a garantir o aproveitamento do tempo de ensaio e a concretização de objetivos. Algumas das estratégias mais usuais na prática da música de câmara englobam: identificar os aspetos a trabalhar, delinear no início da sessão de estudo o trabalho a realizar, definir objetivos concretizáveis, selecionar estratégias, realizar anotações na partitura, gravar o estudo, identificar lugares “chave” na partitura onde se devem conectar visualmente e transmitir energia positiva. (Klickstein, 2009, pp. 121-126)

### 3. Plano de Investigação

#### 3.1. Metodologia

A investigação foi realizada no contexto da prática de ensino supervisionada, que decorreu na Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga, durante o período compreendido entre fevereiro e junho de 2023. Considerando que o objetivo do estudo exigia o planeamento e a implementação de estratégias pedagógicas com vista a alcançar mudanças/melhorias no desempenho e motivação dos alunos, desempenhando a autora deste trabalho o duplo papel de investigadora e professora estagiária, optou-se por adotar uma metodologia de Investigação-Ação, "(...) uma metodologia de pesquisa, essencialmente prática e aplicada, que se rege pela necessidade de resolver problemas reais". (Hugon & Seibel, 1988, citados por Coutinho, et al., 2009, p.362). Este tipo de investigação, inserida nos métodos qualitativos, implica a participação e colaboração de todos os intervenientes no processo - "(...) todos são coexecutores na pesquisa." (Coutinho, et al., 2009, p. 362).

#### 3.2. Participantes/amostra

Considerando o objetivo da presente investigação, e a necessidade de testar a implementação de estratégias de autorregulação no contexto do estudo individual do instrumento e no contexto da prática de música de câmara, os participantes (N=4), ilustrados na tabela abaixo, consistem de um aluno de instrumento (violino) e um grupo de música de câmara constituído por três elementos.

Tabela 9 - Descrição da Amostra. (Fonte: Elaboração da autora).

Aluno	Idade	Sexo	Grau
Instrumento (violino)			
Aluno 1	13 anos	Feminino	IV
Música de Câmara			
Aluno 2	17 anos	Feminino	VIII
Aluno 3	17 anos	Feminino	VIII
Aluno 4	15 anos	Feminino	VI

O sujeito participante de violino (Aluno 1) é do sexo feminino, tem 13 anos de idade e frequenta o 8º ano de escolaridade, correspondente ao 4º grau do curso básico de instrumento.

O grupo de música de câmara é constituído por três sujeitos participantes: Aluno 2, Aluno 3 e Aluno 4. Os Aluno 2 e 3 são ambos do sexo feminino, com 17 anos de idade, e frequentam o 12º ano de escolaridade, correspondente ao 8º grau do curso secundário

de música, vertente de instrumento. O Aluno 4, também do sexo feminino, tem 15 anos de idade e frequenta o 10º ano de escolaridade, que corresponde ao 6º grau do curso secundário de instrumento, vertente de instrumento.

### 3.3. Técnicas de recolha de dados

Procurando responder aos objetivos de investigação inicialmente propostos, foram aplicados os seguintes instrumentos de recolha de dados: inquéritos por meio de questionários (aplicados no pré e pós teste), notas de campo, criação e preenchimento de um *dossier* de estudo (a ser partilhado com os sujeitos participantes) e gravações audiovisuais realizadas pelos alunos no contexto do seu estudo de instrumento ou música de câmara.

O *dossier* de estudo (anexos A e B), desenvolvido pela autora, contém as ferramentas e estratégias de autorregulação que foram definidas durante o processo de pesquisa bibliográfica – gestão do tempo, definição de objetivos, definição de estratégias e autoavaliação do estudo – e foi preenchido de forma autónoma pelos alunos durante as suas sessões de estudo. No caso do sujeito participante de instrumento, o seu preenchimento foi mais recorrente, quase diário; por outro lado, no caso dos alunos da música de câmara, o registo no caderno de estudo foi realizado semanalmente por se tratar de um ensaio de grupo. Os *dossiers* foram desenvolvidos para os alunos, com o objetivo de agir como testemunho da aprendizagem e como ferramenta de auxílio, organização e monitorização do seu estudo, em prol do estabelecimento de uma rotina de estudo eficaz e saudável, e do alcance de melhores resultados. Ambos os *dossiers* de estudo são constituídos por oito campos de preenchimento: “data”, “o que vou trabalhar hoje?”, “A que aspetos quero dedicar atenção?”, “Quais são os meus objetivos?”, “Que estratégias vou utilizar?”, “O meu *feedback*” e “Comentários”. Os primeiros três campos, correspondente a “data”, “O que vou fazer hoje?” e “Que tipo de estudo vou fazer?” foram criadas com o intuito de atuar enquanto fonte de organização e planeamento geral das sessões de estudo, prevendo o que vai ser estudado e agindo como uma síntese do trabalho a efetuar. A data da sessão de estudo, a ser preenchida pelos alunos, facilita a monitorização do tempo de estudo semanal, enquanto que as outras duas secções referidas servirão para situar o aluno face aos itens de estudo mais frequentemente abordados, e ao tipo de estudo realizado. No campo seguinte (“a que aspetos quero dedicar atenção?”) são elencados uma série de elementos musicais, como afinação, ritmo, articulação, entre outras, que poderão ser abordados durante uma sessão de estudo, facultando diversas opções e facilitando a seleção e orientação do aluno. Estas opções foram adaptadas, em cada um dos *dossiers* de estudo, quer ao instrumento quer à música de câmara. Os campos que se seguem correspondem às estratégias de autorregulação de definição de objetivos e estratégias, e de autoavaliação. Com efeito, na secção “Quais são os meus/os nossos objetivos?” é conferido espaço aos alunos para que identifiquem e definam os objetivos a ser cumpridos em cada uma das sessões de estudo. Na secção “A que estratégias

vou/vamos recorrer?” são fornecidas algumas opções de estratégias, adaptadas a cada uma das tipologias de estudo (individual ou grupo), que os alunos podem selecionar e, à semelhança do ocorrido na secção anterior, é atribuído espaço para que os alunos escrevam as suas próprias estratégias que não estejam expostas. Finalmente, no campo “O meu/nosso *feedback*” é apresentada uma tabela, a ser preenchida pelos alunos no final do estudo, onde constam elementos para autoavaliação do trabalho efetuado que devem ser avaliados numa escala de 1 (mau) a 5 (muito bom). Na tabela são abordadas questões como o planeamento da sessão de estudo, a definição de objetivos, a seleção de estratégias, a gestão do tempo, e a monitorização. Em acréscimo, foi conferido espaço em branco para que os alunos pudessem adicionar outros elementos conforme desejado. Após a tabela surge um espaço para comentários que os alunos queiram efetuar relativamente ao estudo efetuado.

Para a obtenção de dados mais concretos relativos aos hábitos de estudo dos alunos e à aplicação de ferramentas autorregulatórias durante a prática individual ou da música de câmara, foi distribuído o “*Inquérito sobre hábitos de estudo*” desenvolvido por Miksza (2011), traduzido por Madeira (2014), e adaptado ainda pela professora estagiária com o intuito de cobrir as diferentes necessidades e implicações do estudo individual e do estudo em grupo de música de câmara (Anexo C e D). Este inquérito, de natureza quantitativa, foi aplicado em dois momentos distintos, o pré-teste e o pós-teste, permitindo a comparação direta de resultados, com o objetivo de aferir o impacto que a aplicação de ferramentas autorregulatórias causou na prática musical. O inquérito é constituído por quatro partes distintas – hábitos de estudo, perceção de eficácia do estudo, autoeficácia, e dimensões social, tempo, comportamento e método - no caso do instrumento. No caso da música de câmara constaram no inquérito apenas 3 partes, omitindo a referente à autoeficácia por se não se considerar tão pertinente a sua avaliação no contexto da prática de conjunto.

Durante o período de teste, foi ainda solicitado à amostra, de instrumento e música de câmara, que realizassem algumas gravações audiovisuais das sessões de estudo, de modo a aferir o impacto que o recurso a esta estratégia de autorregulação tem no processo de aprendizagem e nos resultados finais.

Finalmente foi aplicado, no período pós - teste, um questionário de questões abertas (anexos E e F), de natureza qualitativa e de cariz individual, concebido pela professora estagiária, também com o intuito de verificar a influência da aplicação das estratégias de autorregulação na prática musical. O questionário aborda questões como a frequência de utilização das ferramentas de autorregulação, as suas implicações na prática musical, os desafios ou dificuldades encontradas na aplicação das ferramentas de autorregulação no estudo, entre outros aspetos. Este questionário, de resposta individual, foi distribuído pela aluna de instrumento, e por cada um dos elementos do grupo de música de câmara.

### 3.4. Procedimentos/Calendarização

Os instrumentos para recolha de dados e as atividades foram implementadas entre os meses de fevereiro e junho, de modo sequencial.

A intervenção teve início no dia 14 de fevereiro, com a primeira aplicação do “*Inquérito sobre hábitos de estudo*” de Miksza (2011) ao sujeito participante de instrumento e ao grupo de música de câmara.

Entre os dias 24 e 28 de fevereiro foi efetuada a distribuição das ferramentas metodológicas – *dossier* de estudo – pelos sujeitos participantes, cuja aplicação teve início entre os dias 3 de março, no caso do grupo de música de câmara, e dia 8 de março no que diz respeito ao sujeito participante de instrumento.

O “*Inquérito sobre hábitos de estudo*” de Miksza (2011) foi aplicado novamente entre os dias 5 e 10 de junho, com vista à comparação de resultados face à primeira aplicação.

Finalmente, entre os dias 15 e 25 de junho, foi distribuído e aplicado pelos sujeitos participantes de instrumento e música de câmara o questionário de questões abertas.

É apresentada, em seguida, uma tabela que sintetiza os procedimentos que foram descritos no ponto anterior.

Tabela 10 - Calendarização da intervenção. (Fonte: Elaboração da autora)

Descrição	Data
Início da Intervenção	14 de fevereiro
1ª aplicação do “ <i>Inquérito sobre hábitos de estudo</i> ” de Miksza, 2011.	14 a 28 de fevereiro
Atribuição do <i>dossier</i> de estudo	24 a 28 de fevereiro
Início da aplicação das ferramentas metodológicas - <i>dossier</i> de estudo	3 a 8 de março
2ª aplicação do “ <i>Inquérito sobre hábitos de estudo</i> ” de Miksza, 2011.	05 a 10 de junho
Aplicação do questionário de questões abertas	15 a 25 de junho

### 3.5. Técnicas de análise de dados

Considerando a natureza distinta dos instrumentos de recolha de dados mencionados nos capítulos anteriores – inquérito de resposta fechada, questionário de questões abertas e *dossier* de estudo - serão aplicadas diferentes técnicas para a análise dos dados recolhidos por meio de cada um destes elementos.

No que diz respeito ao inquérito de resposta fechada, *“Inquérito sobre hábitos de estudo”*, será realizada uma análise quantitativa dos dados. A análise quantitativa é de natureza objetiva, sendo que os dados recolhidos devem ser quantificáveis, isto é, passíveis de ser convertidos e analisados sob uma perspectiva numérica. Estes dados podem ser tratados com recurso a diferentes técnicas estatísticas.

O inquérito em questão é constituído por duas secções distintas: uma primeira secção onde constam questões de resposta direta, referentes aos hábitos de estudo dos alunos, cujas respostas surgem já sob a forma de números ou são convertíveis para percentagem; e uma segunda secção, na qual é proposta uma avaliação segundo a escala de tipo *Likert*, utilizada frequentemente para a medição de opiniões, estando disponível um espectro de respostas onde se inserem as variáveis *Nunca*, *Raramente*, *Por vezes*, *Frequentemente* e *Sempre*. A cada uma das possíveis respostas corresponde um número, que é utilizado para a análise quantitativa.

Como referido anteriormente, o inquérito foi aplicado em dois momentos distintos da investigação - pré-teste e pós-teste - com o objetivo de tornar possível a realização de uma análise comparativa dos dados obtidos em cada teste e, assim, verificar alterações durante este período de tempo. No sentido de conduzir este processo comparativo, serão aplicados métodos de comparação direta com base em dados estatísticos, nomeadamente, a média dos resultados. Este formato de análise possibilita também a análise comparativa entre as diferentes dimensões do inquérito, evidenciando, por exemplo, as dimensões com maior impacto sobre os sujeitos participantes.

Relativamente ao questionário de questões abertas, tratando-se de uma ferramenta de investigação qualitativa, a análise dos dados consistirá numa análise de conteúdo, descritiva. Segundo Bardin, *“(...) a Análise de Conteúdo objetiva analisar o que foi dito durante uma investigação, construindo e apresentando concepções em torno de um objeto de estudo.”* (Sousa & Santos, 2020, p. 1397) <sup>11</sup> Contrariamente ao que acontece com o inquérito acima mencionado, cujos dados se traduzem em números, a pesquisa qualitativa centra-se em palavras, vídeos, imagens, entrevistas, etc., pelo que análise do questionário de questões abertas consistirá na exploração do texto presente no material recolhido. “A abordagem qualitativa remete ao universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à

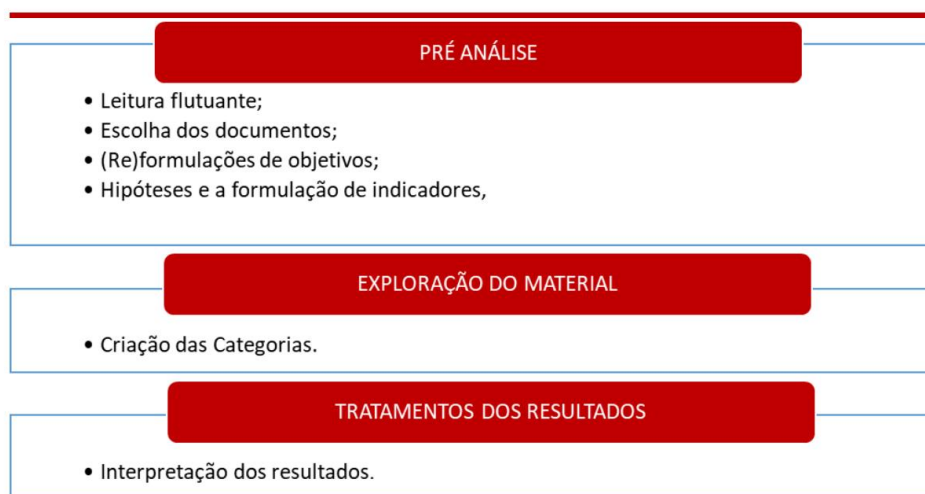
---

<sup>11</sup> *“(...)a Análise de Conteúdo objetiva analisar o que foi dito em meio a uma investigação, construindo e apresentando concepções em torno de um objeto de estudo.”* (Sousa & Santos, 2020)

operacionalização de variáveis.”. (Sousa & Santos, 2020, p. 1399) Em acréscimo, na pesquisa qualitativa o foco incide maioritariamente no processo de investigação e não no resultado, conferindo uma maior atenção ao aspeto ambiental e social no decorrer da pesquisa. Em suma, a análise de conteúdo visa a exploração e descrição exaustivas do conteúdo obtido por meio dos instrumentos de recolha de dados, com o intuito de alcançar indicadores a partir dos quais será possível retirar conclusões.

A análise de conteúdo é constituída por três fases: Pré-análise; Exploração do Material, categorização ou codificação; Tratamento dos Resultados, inferências e interpretação, conforme ilustrado na imagem abaixo.

**Tabela 11** - Sequência da técnica de análise de conteúdo. (Fonte: Bardin (2011)apud SOUSA, 2019)



Assim, na primeira fase da análise dos dados obtidos por meio do questionário de questões abertas, será realizada a setorização da informação recolhida, organizando-a de modo a facilitar a pesquisa. De seguida, na fase de exploração do material será efetuada a codificação ou categorização da informação organizada anteriormente - “(...) a análise categorial consiste no desmembramento e posterior agrupamento ou reagrupamento das unidades de registro do texto.” (Sousa & Santos, 2020) Isto é, serão selecionados termos ou temas comuns entre as várias respostas com o objetivo de criar diferentes categorias para acolher esses mesmos dados. Finalmente, na terceira e última fase, terá lugar a atribuição de significado e interpretação dos resultados por meio da intuição e da análise crítica e reflexiva. (Sousa & Santos, 2020, p. 1401)

O *dossier* de estudo consiste, essencialmente, num testemunho da aprendizagem dos alunos e, portanto, a sua criação não teve como principal objetivo a recolha de dados para análise, tendo sido concebido para atuar enquanto ferramenta de auxílio e organização da prática musical dos alunos no decorrer da investigação. Por esse motivo será efetuada uma análise mais global, cujo intuito será procurar aferir que ferramenta de autorregulação terá funcionado melhor, com que regularidade o caderno foi utilizado pelos alunos, quais as estratégias a que recorreram com maior frequência, se foram tecidos comentários na zona dedicada ao feedback, entre outros.

## **4. Resultados e sua análise**

No presente capítulo serão apresentados os resultados obtidos durante a investigação e, posteriormente, será efetuada a sua análise.

Em primeiro lugar serão apresentados e analisados os dados recolhidos por meio do *“Inquérito sobre hábitos de estudo”* relativos à prática individual do instrumento e, seguidamente, será efetuado o mesmo processo relativamente à prática da música de câmara. Num segundo momento serão apresentados e analisados os dados recolhidos por meio do questionário de questões abertas, nos mesmos moldes. Por fim, serão elencados os principais elementos que se destacaram aquando da leitura e análise do *dossier* de estudo.

### **4.1 Inquérito sobre hábitos de estudo**

Conforme mencionado em capítulos anteriores, o inquérito é constituído por quatro partes distintas: uma primeira secção dedicada ao apuramento dos hábitos de estudo, seguida de uma questão relativa à perceção da eficácia do estudo, uma secção em que são colocadas questões sobre a autoeficácia e, finalmente, uma secção que aborda as dimensões social, tempo, comportamento e método. No caso da música de câmara é omitida a secção referente à autoeficácia, por não se considerar tão pertinente a sua avaliação no contexto da prática de conjunto.

Para cada uma destas modalidades, os dados obtidos nos dois períodos de teste, foram integralmente compilados em tabelas que se encontram disponíveis nos anexos H e I. Com o objetivo de facilitar a compreensão dos resultados e produzir uma análise mais detalhada ao nível das diferentes dimensões, as tabelas mencionadas foram particionadas em tabelas de menor dimensão associadas a cada uma das secções do inquérito. A análise dar-se-á de acordo com a mesma sequência em que as diversas componentes surgem no inquérito.

#### **4.1.1 Instrumento**

De acordo com os dados obtidos com a primeira aplicação do inquérito, no que diz respeito aos hábitos de estudo a aluna revelou estudar em média 30 minutos por dia, distribuídos por apenas uma sessão de estudo. Do tempo despendido na prática do instrumento, a aluna admitiu utilizar 60% do tempo de estudo (aproximadamente 18 minutos) para tocar apenas por prazer, enquanto os restantes 40% do tempo de estudo (aproximadamente 12 minutos) são passados a tocar com algum objetivo em mente.

**Tabela 12** - Valores relativos aos hábitos de estudo de acordo com as respostas do sujeito participante de instrumento a ambas as aplicações do inquérito. (Fonte: Elaboração da autora).

<b>Instrumento (Violino)</b>		
<b>Pergunta</b>	<b>Resposta (fevereiro)</b>	<b>Resposta (junho)</b>
<b>Hábitos de estudo</b>		
Duração Média do estudo diário (min.)	30 min.	30/40 min.
Nº de sessões de estudo por dia	1	1
Tempo de estudo passado a tocar apenas por prazer	60%	50%
Tempo de estudo passado a tocar com algum objetivo em mente	40%	50%
<b>Perceção de eficácia no estudo</b> (escala de 1 a 10)		
Eficácia do estudo diário (Violino)	8	9

Por sua vez, no segundo teste, o sujeito participante manteve as respostas iguais às do primeiro teste para os quesitos referentes à duração média do estudo diário (que sofreu um ligeiro aumento para um período de 30 minutos a 40 minutos) e ao número de sessões de estudo realizadas por dia (1 sessão de estudo). Contudo, o tempo dedicado ao estudo do instrumento sofreu uma alteração direcionada para o equilíbrio entre tocar por prazer e tocar com um objetivo em mente, estando dividido em partes iguais para ambos os casos, o que reflete uma melhoria face ao teste anterior.

Os dados revelam ainda um aumento ligeiro da perceção da eficácia do estudo, que passou de 8 pontos para 9 pontos, podendo tratar-se de uma consequência da introdução de pequenas alterações nos hábitos de estudo do sujeito participante através da aplicação das ferramentas autorregulatórias na prática individual do instrumento.

**Tabela 13** - Questões e respostas relativas à Autoeficácia do "Inquérito sobre hábitos de estudo de Miksza (2011). (Fonte: Elaboração da autora).

<b>Autoeficácia</b>		
(DT- Discordo totalmente/ D- Discordo/ N- Não concordo nem discordo/ C- Concordo/ CT -Concordo totalmente)		
<b>Pergunta</b>	<b>1º teste</b>	<b>2º teste</b>
1. Não sinto confiança nas minhas capacidades para tocar o meu instrumento	D	D
2. Acredito que posso vir a ser muito bom no meu instrumento	C	CT

3. Quando estabeleço objetivos musicais tenho a certeza que os consigo alcançar.	CT	C
4. Espero vir a ser bom em música.	C	N
5. Estou confiante na minha capacidade de melhorar no meu instrumento	CT	C

Começando pela secção relacionada com a autoeficácia, é possível observar que, de um modo geral, as questões sofreram alterações de resposta (positivas ou negativas) à exceção da questão *“Não sinto confiança nas minhas capacidades para tocar o meu instrumento”*, cuja resposta se manteve no termo *“Discordo”*, o que reafirma a crença do sujeito participante nas suas capacidades para o violino. Quanto às restantes respostas, considerando a forte relação existente e a interdependência entre as questões colocadas, terá lugar uma análise assente no contexto global de cada um dos momentos de aplicação do inquérito. O primeiro momento de aplicação do inquérito é marcado por um elevado grau de confiança do sujeito participante nas suas capacidades e consequente crença na sua evolução no que toca ao instrumento e à música em geral. Por sua vez, no segundo momento da aplicação do inquérito, após a implementação das ferramentas de autorregulação no estudo, observa-se uma alteração das respostas, indiciando mudanças nas crenças de auto eficácia do sujeito participante. Com efeito, constata-se uma maior crença na sua capacidade de ser melhor instrumentista aliada, no entanto, a um decréscimo na sua confiança de alcançar os objetivos definidos e na capacidade de melhorar no seu instrumento. Em acréscimo, verifica-se também uma alteração na resposta à questão *“Espero vir a ser bom em música”*, passando de *“concordo”* para *“não concordo nem discordo”*. Estas alterações, por vezes negativas, nas crenças de auto eficácia do sujeito participante, poderão ser justificadas, por exemplo, com base numa mudança de perspetiva sobre o processo de estudo individual do instrumento. Segundo esta hipótese, isto poderá ser resultado de uma maior compreensão dos mecanismos de planeamento do estudo e do desenvolvimento da capacidade de auto-observação e pensamento crítico do sujeito participante face ao primeiro momento, pré-intervenção. Neste sentido, poder-se-á dizer que, na primeira aplicação do inquérito, as respostas do sujeito participante podem ter sido algo ingénuas, assumindo que o mesmo não teria ainda à sua disposição os recursos necessários para planear e avaliar o seu estudo da forma mais correta, carecendo do conhecimento necessário para ser autocrítico face às suas reais capacidades. No entanto, no decorrer da intervenção, através do contacto com outras estratégias e ferramentas de estudo, é possível que o sujeito participante tenha desenvolvido uma maior compreensão sobre o processo de estudo e tudo o que este engloba, assim como a sua capacidade de reconhecer as suas competências e autoavaliar o seu desempenho, alterando a sua perceção de autoeficácia e, consequentemente, respondendo ao inquérito de forma mais madura. Assim, apesar de acreditar que pode vir a ser muito boa no seu instrumento, a maior exigência com que realiza o planeamento do estudo poderá conduzir à definição de objetivos mais

complexos que, por sua vez, serão mais difíceis de alcançar, justificando, assim, a diminuição de valor de resposta à questão dos objetivos. Por sua vez, a diminuição da confiança do sujeito participante na capacidade de melhorar no instrumento poderá surgir como consequência do aspeto acima referido e de uma avaliação mais consciente do seu progresso e capacidades, conduzindo-o à crença de que o ritmo de desenvolvimento não será aquele no qual acreditava anteriormente.

Relativamente à questão *“Espero vir a ser bom em música”*, a alteração da resposta do sujeito participante poderá ser interpretada como uma questão de ambição/motivação sendo que, apesar de acreditar que pode vir a ser bom em música, e de confiar nas suas capacidades de melhorar no instrumento, vir a ser bom em música pode não ser uma prioridade do sujeito participante, principalmente quando se considera a faixa etária em que se enquadra e o ano e regime escolar frequentado, cujo principal foco não é a música.

No que diz respeito à dimensão *“método”*, as questões e os respetivos resultados correspondentes estão descritos na tabela que se segue. O primeiro teste evidencia uma média de 3,54 pontos em 5 pontos possíveis, baseada em respostas bastante díspares, com alguma variação entre 2 e 5 pontos. Por sua vez, a média dos resultados manteve-se nos 3,54 pontos para a segunda aplicação do inquérito apesar de se verificar uma ligeira estabilização dos valores de resposta devido à alteração de alguns campos. De entre os resultados obtidos destaca-se positivamente a resposta dada pelo sujeito participante à questão *“Defino claramente os meus objetivos de estudo”* que, estando diretamente relacionada com a autorregulação, viu um aumento significativo no final do período de intervenção, passando de 2 para 4 pontos. Isto pode ser indicador de uma melhoria considerável nos aspetos de organização e planeamento das sessões de estudo. Não obstante serem observados aumento nos valores de algumas respostas, verifica-se o oposto relativamente a outras questões como, por exemplo, *“Estudo com metrónomo”*, *“Começo cada sessão de estudo com um aquecimento”* e *“Estudo logo no dia a seguir a uma aula”*. Apesar dos aspetos referidos constituírem práticas de estudo corretos que podem, de facto, contribuir para uma maior eficácia das sessões de estudo realizadas, a diminuição dos seus valores, no contexto da presente dissertação, não é considerada significativa quando comparada com a relevância atribuída, por exemplo, a alguns resultados positivos para outras questões, uma vez que as últimas apresentam uma relação mais forte com a temática da autorregulação. Por outro lado, parece merecer maior destaque a questão *“Sempre que estudo trabalho para melhorar”* que, contra as expectativas iniciais, sofreu uma diminuição de 5 para 4 pontos. Isto parece um pouco contraditório no seguimento dos dados observados até ao momento. Se por um lado estes indicam que, mediante a aplicação das ferramentas de autorregulação no estudo, o sujeito participante desenvolveu a sua capacidade de identificação de desafios ou dificuldades e as aptidões para a sua resolução e melhoria geral da qualidade do estudo, - começou a estudar peças desafiantes com maior frequência, a fortalecer o hábito de assinalar partes problemáticas na partitura e estudá-las lentamente, manteve a sua frequente

dedicação no estudo atribuindo algum tempo para a resolução de problemas, e teve um aumento substancial no que diz respeito à definição de objetivos – por outro lado indicam que o sujeito participante não o fez com o objetivo de melhorar em mente.

**Tabela 14** - Questões e respostas relativas à dimensão "Método" do "Inquérito sobre hábitos de estudo de Miksza (2011). (Fonte: Elaboração da autora)

<b>Método</b>		
(1-Nunca/ 2- Raramente/ 3- Por vezes/ 4- Frequentemente/ 5 - Sempre)		
<b>Pergunta</b>	<b>1º teste</b>	<b>2º teste</b>
1. Estudo peças desafiantes	3	4
2. Assinalo partes problemáticas na partitura enquanto estudo	2	3
3. Estudo pelo menos um pouco todos os dias	3	3
4. Defino claramente os meus objetivos de estudo	2	4
5. Sempre que estudo, trabalho para melhorar	5	4
6. Estudo as secções difíceis muito lentamente	4	4
7. Trabalho com dedicação enquanto estudo	4	4
8. Estudo com metrónomo	3	2
9. Começo cada sessão de estudo com um aquecimento	5	3
10. Antes de estudar uma peça nova, observo-a cuidadosamente	4	5
11. Estudo logo no dia a seguir a uma aula	4	3
12. Vou bem preparado para as aulas e ensaios	3	3
13. Dedico sempre algum tempo a resolver coisas que não consigo fazer bem	4	4

No que se refere à dimensão "Social", a média de resultados decorrente do primeiro teste foi de 4 pontos com respostas que variam entre os 2 pontos e os 5 pontos. É, no entanto, necessária cautela na análise destes valores tendo em consideração que algumas questões estão construídas com acentuação negativa, fazendo com que a existência de valores de resposta mais baixos a algumas questões possa refletir um aproveitamento positivo. O exemplo flagrante destas circunstâncias é a questão "*Hesito em pedir conselhos musicais a outras pessoas*", à qual foi atribuída a menor cotação pelo sujeito participante, sendo apenas de 2 pontos em 5 pontos possíveis. De facto, ainda que se trate de uma pontuação baixa, recorde—se que surge associada ao termo "*raramente*" tratando-se por isso, no contexto em que se insere, de um aspeto positivo que, aliado às restantes respostas, indica uma aplicação bastante positiva da dimensão em causa na prática do instrumento. No entanto, é também possível constatar que para o momento da realização do segundo teste, após a aplicação das ferramentas autorregulatórias no estudo, todas as respostas dadas sofreram uma diminuição generalizada quando comparadas com as respostas dadas em primeiro lugar, com

exceção da questão acima mencionada e da questão *“Enquanto estudo penso nas coisas que aprendi na aula”*, cujos valores de resposta se mantiveram. Observando os valores respondidos, a média de resultados obtida para o segundo teste foi de 3,33 pontos, ou seja, 0.7 pontos inferior à primeira aplicação do inquérito.

Posto isto, se, por um lado, é certo que esta descida acentuada demonstra um carácter negativo indicador de uma pobre aplicação da dimensão social após a inserção de estratégias de autorregulação no estudo, por outro lado pode ser retirada a ilação de que esta descida pode estar relacionada com um possível incremento da autonomia por parte do sujeito participante no que se refere a aspetos da sua prática musical, e com possíveis alterações na perceção de autoeficácia, na medida em que o sujeito participante pode ter o entendimento de que o seu processo de evolução poderá não necessitar de um extenso volume de apoio relacionado com a vertente social.

**Tabela 15** - Questões e respostas relativas à dimensão "Social" do *"Inquérito sobre hábitos de estudo"* de Miksza (2011). (Fonte: Elaboração da autora).

<b>Social</b>		
(1-Nunca/ 2- Raramente/ 3- Por vezes/ 4- Frequentemente/ 5 – Sempre)		
<b>Pergunta</b>	<b>1º teste</b>	<b>2º teste</b>
1. Converso com o professor sobre como devo estudar	5	4
2. Quando estudo, procuro definições de termos e símbolos desconhecidos	4	3
3. Utilizo os conselhos do meu professor enquanto estudo	5	4
4. Enquanto estudo penso nas coisas que aprendi na aula	4	4
5. Peço ajuda ao meu professor quando trabalho obras difíceis	4	3
6. Hesito em pedir conselhos musicais a outras pessoas	2	2
7. Peço a opinião do meu professor	3	4
8. Ouço atentamente os conselhos de estudo dados pelo professor	5	4
9. Ouço gravações para me ajudar a aprender	4	2

Relativamente à dimensão “Comportamento” verifica-se um aumento da média dos resultados, sendo de 3,5 pontos para a aplicação inicial do inquérito e de 4 pontos para a segunda aplicação do mesmo. Antes da intervenção, a maioria das respostas do sujeito participante situa-se nos 4 pontos, que estão associados ao termo *“Frequentemente”*, destacando-se com um valor de resposta mais baixo a questão *“Dedico algum tempo em cada sessão de estudo para rever músicas”*, cuja atribuição confere apenas 2 pontos dos 5 possíveis, o que indica uma lacuna referente aos processos de revisão e recapitulação de estudos anteriores. Por sua vez, a segunda aplicação do inquérito constata um aumento nos valores de resposta à generalidade

das questões, indicando que a aplicação das ferramentas de autorregulação reforçou positivamente comportamentos e hábitos de estudo saudáveis.

**Tabela 16** - Questões e respostas relativas à dimensão "Comportamento" do "Inquérito sobre hábitos de estudo de Miksza (2011). (Fonte: Elaboração da autora).

<b>Comportamento</b>		
(1-Nunca/ 2- Raramente/ 3- Por vezes/ 4- Frequentemente/ 5 – Sempre)		
<b>Pergunta</b>	<b>1º teste</b>	<b>2º teste</b>
1. Trabalho as obras que estou a estudar cantando-as interiormente	4	5
2. Quando encontro um problema, paro de tocar e tento pensar sobre a melhor maneira de o resolver	4	4
3. Enquanto estudo ouço atentamente o que estou a fazer para ter a certeza de que não estou a reforçar maus hábitos	4	3
4. Se não consigo tocar bem uma peça, paro para pensar como deveria soar	4	5
5. Tento aperfeiçoar uma passagem da obra antes de estudar a seguinte	3	4
6. Dedico algum tempo em cada sessão de estudo para rever músicas	2	3

Por fim, a dimensão "Gestão do tempo" apresenta resultados inalterados para a média de valores, mantendo-se nos 2 pontos, apesar de terem ocorrido algumas alterações nas respostas no segundo momento de aplicação do inquérito. Tendo em consideração que, à semelhança do que aconteceu com a dimensão "Social", a quase totalidade do conteúdo deste grupo de questões está construída de forma negativa, o valor bastante baixo para os resultados das médias tem um carácter positivo, refletindo uma gestão de tempo adequada e de boa qualidade. Para além disto, a questão "*É fácil para mim manter-me concentrado quando estudo sozinho*" mantém uma resposta de 4 em 5 pontos possíveis, o que permite conjecturar que não existe a necessidade de acompanhamento do estudo por entidades externas de acordo com o sujeito participante.

**Tabela 17** - Questões e respostas relativas à dimensão "Gestão do Tempo" do "Inquérito sobre hábitos de estudo de Miksza (2011). (Fonte: Elaboração da autora).

<b>Gestão do tempo</b>		
(1-Nunca/ 2- Raramente/ 3- Por vezes/ 4- Frequentemente/ 5 – Sempre)		
<b>Pergunta</b>	<b>1º teste</b>	<b>2º teste</b>
1. Sonho acordado enquanto estudo sozinho	2	1
2. Tenho dificuldade em me concentrar quando estudo por longos períodos de tempo	2	2

3. Enquanto estudo apenas consigo concentrar-me por curtos períodos de tempo	1	1
4. É fácil para mim manter-me concentrado enquanto estudo sozinho	4	4
5. Ocorrem-me pensamentos sobre assuntos não-musicais enquanto estudo	1	2
6. Distraio-me facilmente enquanto estudo	2	2

Na tabela abaixo são apresentados, de uma forma mais sintética, os valores de média obtidos por via dos primeiro e do segundo teste, de modo a facilitar a comparação dos resultados alcançados antes e depois da aplicação das ferramentas de autorregulação no estudo.

**Tabela 18** - Médias dos itens relativos às dimensões autorregulatórias método, social, comportamento e gestão do tempo, de acordo com as respostas dadas pelo sujeito participante de instrumento em ambas as aplicações do inquérito. (Fonte: Elaboração da autora).

	1º TESTE	2º TESTE
Variável	Média	Média
<b>Método</b>	3.54	3.54
<b>Social</b>	4	3.33
<b>Comportamento</b>	3.5	4
<b>Gestão do Tempo</b>	2	2

#### 4.1.2 Música de Câmara

De acordo com os dados resultantes da primeira aplicação do inquérito, no que diz respeito aos hábitos de estudo, o grupo revelou estudar em média 60 minutos por semana, distribuídos por apenas uma sessão de estudo. Do tempo despendido na prática da música de câmara, o grupo admitiu utilizar 15% do tempo de estudo (aproximadamente 9 minutos) para tocar apenas por prazer, enquanto os restantes 85% do tempo de estudo (aproximadamente 51 minutos) são passados a tocar com algum objetivo em mente.

Por sua vez, os resultados obtidos por via da segunda aplicação do inquérito revelam uma diminuição do tempo de estudo para intervalos de tempo entre 30 a 40 minutos por semana, distribuídos por uma sessão de estudo semanal. Relativamente ao tempo despendido na prática de música de câmara verifica-se uma diminuição de 5% do tempo de estudo dedicado a tocar apenas por prazer, que é agora de 10%

(aproximadamente 3 a 4 minutos), e um aumento de 5% do tempo de estudo passado a tocar com algum objetivo em mente, alcançando os 90% (aproximadamente 27 a 36 minutos).

Os dados referidos acima encontram-se compilados na tabela apresentada de seguida:

**Tabela 19** - Valores relativos aos hábitos de estudo de acordo com as respostas do grupo de música de câmara à primeira aplicação do inquérito. (Fonte: Elaboração da autora).

<b>Música de Câmara</b>		
<b>Pergunta</b>	<b>Resposta (fevereiro)</b>	<b>Resposta (junho)</b>
<b>Hábitos de estudo</b>		
Duração Média do estudo semanal (min.)	60 min.	30/40 min.
Nº de sessões de estudo por semana	1	1
Tempo de estudo passado a tocar apenas por prazer	15%	10%
Tempo de estudo passado a tocar com algum objetivo em mente	85%	90%
<b>Perceção de eficácia no estudo (escala de 1 a 10)</b>		
Eficácia do estudo semanal	8	9

Estes valores indicam que o grupo de música de câmara em questão, após a aplicação das ferramentas de autorregulação propostas, aumentou a qualidade global do seu estudo, uma vez que, para o mesmo número de sessões de estudo semanais e uma menor duração de cada sessão (aproximadamente 50% a 67% do tempo inicial), a melhor estruturação das sessões resultou num aumento da produtividade. Estas considerações suportam os dados verificados para a perceção de eficácia no estudo com a subida de 1 ponto na escala, de 8 para 9 pontos, o que revela que o grupo passou a trabalhar de modo mais objetivo num menor período de tempo, priorizando a qualidade do estudo.

No que diz respeito à dimensão “método”, cujas questões e respetivos resultados estão descritos na tabela abaixo, o primeiro teste mostra uma média de 4,67 pontos em 5 possíveis, com a maioria das respostas situada no termo “sempre”. A média dos resultados da segunda aplicação do inquérito é de 4, indicando a diminuição dos valores de resposta a algumas questões. É o caso da questão “*Estudamos as secções difíceis muito lentamente*”, cuja resposta teve uma descida de 2 pontos, de 5 para 3 pontos. Isto poderá ser resultante de uma melhor preparação individual por parte de cada um dos elementos do grupo para o ensaio.

**Tabela 20** - Questões e respostas relativas à dimensão "Método" do "Inquérito sobre hábitos de estudo de Miksza (2011). (Fonte: Elaboração da autora).

<b>Método</b>		
(1-Nunca/ 2- Raramente/ 3- Por vezes/ 4- Frequentemente/ 5 - Sempre)		
<b>Pergunta</b>	<b>1º teste</b>	<b>2º teste</b>
1. Estudamos peças desafiantes	4	4
2. Assinalamos partes problemáticas na partitura enquanto estudamos	5	5
3. Definimos claramente os nossos objetivos de estudo	4	4
4. Sempre que estudamos, trabalhamos para melhorar	5	5
5. Estudamos as secções difíceis muito lentamente	5	3
6. Trabalhamos com dedicação enquanto estudamos	5	5
7. Estudamos com metrónomo	5	4
8. Começamos cada sessão de estudo com um aquecimento	5	4
9. Antes de estudar uma peça nova, observamo-la cuidadosamente	4	3
10. Estudamos logo no dia a seguir a uma aula	4	3
11. Vamos bem preparadas para as aulas e ensaios	5	5
12. Dedicamos sempre algum tempo a resolver coisas que não conseguimos fazer bem	5	5

Relativamente à dimensão "Social", a média de resultados decorrente do primeiro teste foi de 4.88 com a maioria das respostas situada no termo "sempre", à semelhança do anterior, indicando uma aplicação muito positiva da dimensão em causa na prática musical do grupo. Perante os resultados obtidos com o segundo teste, após a aplicação das ferramentas autorregulatórias, é possível observar que todas as respostas se mantiveram, à exceção da resposta dada à questão "*Conversamos com o professor sobre como devemos estudar*". Para esta resposta em particular, observa-se um aumento de 1 ponto na escala, passando de 4 para 5 pontos, o que aponta para uma maior preocupação não só com a preparação e organização do estudo, como também com a qualidade do mesmo, recorrendo a uma figura de maior experiência, neste caso o professor, como modelo de orientação neste processo. Assim, todas as questões alcançam os 5 pontos, correspondentes ao termo "sempre" e, conseqüentemente, o segundo teste obteve uma média de 5 pontos.

**Tabela 21** - Questões e respostas relativas à dimensão "Social" do "Inquérito sobre hábitos de estudo de Miksza (2011). (Fonte: Elaboração da autora).

<b>Social</b>		
(1-Nunca/ 2- Raramente/ 3- Por vezes/ 4- Frequentemente/ 5 - Sempre)		
<b>Pergunta</b>	<b>1º teste</b>	<b>2º teste</b>
1. Conversamos com o professor sobre como devo estudar	4	5
2. Quando estudamos, procuramos definições de termos e símbolos desconhecidos	5	5
3. Utilizamos os conselhos do nosso professor enquanto estudamos	5	5
4. Enquanto estudamos pensamos nas coisas que aprendemos na aula	5	5
5. Pedimos ajuda ao nosso professor quando trabalhamos obras difíceis	5	5
6. Pedimos a opinião do nosso professor	5	5
7. Ouvimos atentamente os conselhos de estudo dados pelo professor	5	5
8. Ouvimos gravações para nos ajudar a aprender	5	5

De acordo com os dados obtidos mediante a aplicação inquérito em ambos os testes, a dimensão "Comportamento" sofreu uma alteração positiva entre o primeiro e o segundo teste, passando de uma média de 4 pontos para 4,17 pontos, não refletindo, contudo, a dimensão real das melhorias apresentadas. Numa primeira abordagem, os resultados do primeiro teste sugerem que o grupo, antes da aplicação das ferramentas autorregulatórias, apresentava algumas deficiências no que se refere à eficácia do seu estudo, estando pautado por uma avaliação insuficiente das dificuldades que iam surgindo nos momentos de estudo. Evidências desta prática podem ser observadas nas respostas às questões 2 e 4, nas quais o grupo admite interromper o processo de estudo com o objetivo de analisar e diagnosticar os entraves à prática da obra em questão apenas "por vezes". Por um outro lado, é ainda possível identificar uma ligeira negligência relativamente à qualidade do desempenho do grupo em certas obras, confirmada pela resposta à pergunta 5, na qual o grupo admite não empregar um aperfeiçoamento sistemático de todas as passagens das obras em estudo, referindo fazê-lo, também, apenas por vezes. No segundo momento da avaliação, estas lacunas parecem ter sido abordadas e corrigidas em certa medida, observando-se uma maior frequência na aplicação destas técnicas de análise e diagnóstico no estudo. Finalmente, é ainda verificada uma diminuição significativa ao nível da questão 6, "*Dedicamos algum tempo em cada sessão de estudo para rever músicas*", de 5 pontos para apenas 2 pontos. Efetivamente, esta diferença induz, em certa medida, a média calculada anteriormente em erro. Com efeito, esta redução reflete um comportamento bastante positivo, sendo possível assumir que o facto de haver uma menor preocupação com a

revisão de obras anteriormente estudadas pode estar diretamente relacionado com o aumento significativo do grau de confiança nas suas capacidades e na qualidade global do estudo do grupo, sendo bons indicadores dos benefícios da aplicação dos métodos autorregulatórios na prática da música de câmara.

**Tabela 22** - Questões e respostas relativas à dimensão "Comportamento" do "Inquérito sobre hábitos de estudo de Miksza (2011). (Fonte: Elaboração da autora).

<b>Comportamento</b>		
(1-Nunca/ 2- Raramente/ 3- Por vezes/ 4- Frequentemente/ 5 - Sempre)		
<b>Pergunta</b>	<b>1º teste</b>	<b>2º teste</b>
1. Trabalhamos as obras que estamos a estudar cantando-as interiormente	5	5
2. Quando encontramos um problema, paramos de tocar e tentamos pensar sobre a melhor maneira de o resolver	3	4
3. Enquanto estudamos ouvimos atentamente o que estamos a fazer para ter a certeza de que não estamos a reforçar maus hábitos	5	5
4. Se não conseguimos tocar bem uma peça, paramos para pensar como deveria soar	3	4
5. Tentamos aperfeiçoar uma passagem da obra antes de estudar a seguinte	3	5
6. Dedicamos algum tempo em cada sessão de estudo para rever músicas	5	2

Por fim, no que diz respeito à dimensão "tempo", a comparação das médias dos resultados obtidos em ambos os testes indica que esta se trata da dimensão que sofreu o maior impacto perante a aplicação das ferramentas de autorregulação na prática musical do grupo, obtendo uma média de 4.5 pontos para o primeiro teste e, no segundo teste, uma média de 1.25 pontos. Esta drástica redução, indicada pela descida acentuada nos valores de resposta atribuídos a cada questão, é, no entanto, extremamente positiva quando se atenta sobre o teor das mesmas. Do primeiro para o segundo momento de avaliação, o grupo demonstrou uma capacidade de gestão do tempo significativamente mais eficaz, revelando-se capaz de manter a concentração por períodos de tempo mais extensos em aspetos puramente musicais, reduzindo os pensamentos alheios ao estudo e outras distrações.

**Tabela 23** - Questões e respostas relativas à dimensão "Gestão do Tempo" do "Inquérito sobre hábitos de estudo de Miksza (2011). (Fonte: Elaboração da autora).

<b>Gestão do tempo</b>		
(1-Nunca/ 2- Raramente/ 3- Por vezes/ 4- Frequentemente/ 5 – Sempre)		
<b>Pergunta</b>	<b>1º teste</b>	<b>2º teste</b>
1. Temos dificuldade em manter a concentração quando estudamos por longos períodos de tempo	4	2
2. Enquanto estudamos apenas conseguimos manter a concentração por curtos períodos de tempo	4	1
3. Ocorrem-nos pensamentos sobre assuntos não-musicais enquanto estudamos	5	1
4. Distraímos-nos facilmente enquanto estudamos	5	1

De seguida é apresentada uma tabela que sumariza os resultados obtidos, com o intuito de facilitar a comparação dos dados resultantes do primeiro teste, pré aplicação das ferramentas de autorregulação, e o segundo teste, após o período de aplicação. Na tabela constam as médias dos resultados, por serem consideradas bons indicadores estatísticos do sucesso ou insucesso da investigação.

**Tabela 24** - Médias dos itens relativos às dimensões autorregulatórias método, social, comportamento e gestão do tempo, de acordo com as respostas dadas pelo grupo em ambas as aplicações do inquérito.(Fonte: Elaboração da autora).

	<b>1º TESTE</b>	<b>2º TESTE</b>
<b>Variável</b>	<b>Média</b>	<b>Média</b>
<b>Método</b>	4.67	4
<b>Social</b>	4.88	5
<b>Comportamento</b>	4	4.17
<b>Gestão do Tempo</b>	4.5	1.25

Os resultados obtidos no inquérito de índole quantitativa indicam que a aplicação destas ferramentas de autorregulação introduziu melhorias significativas nos momentos de estudo do grupo, consolidando as assunções feitas inicialmente. Num primeiro momento observa-se um grupo que emprega um maior período de tempo para o seu estudo, propenso a algumas distrações e pautado por alguma insegurança e

negligência na organização e condução do estudo, além de apresentar dificuldades na identificação e resolução das adversidades que vão surgindo, principalmente a nível técnico. No segundo momento de avaliação, após a introdução das técnicas de autorregulação no estudo, verifica-se uma clara transformação da visão e prática musical do grupo e a sua relação com os momentos de estudo, sendo que os dados demonstram melhorias transversais a todas as dimensões apresentadas. Com efeito, o produto final deste processo autorregulatório retrata um grupo de música de câmara que define claramente os objetivos a cumprir em cada sessão de estudo, adotando as estratégias mais adequadas para os alcançar através da preferência por métodos e comportamentos mais autorregulados. Para além disto, organiza e promove uma gestão do tempo disponível para o estudo de forma mais eficaz, requerendo momentos de estudo mais curtos e reduzindo as distrações a um valor mínimo, o que gera uma maior confiança no grupo e se traduz na redução da necessidade de visitar obras previamente estudadas. Em termos globais, o grupo de música de câmara empregou com sucesso as metodologias de autorregulação, o que é sustentado pelos dados e pelas conclusões retiradas.

## 4.2. Questionário de questões abertas

Conforme já mencionado, no período pós-teste foi aplicado um questionário de questões abertas, elaborado pela professora estagiária, de natureza qualitativa e de cariz individual, com o intuito de avaliar o impacto que a aplicação das estratégias de autorregulação teve na prática musical.

Após a leitura detalhada do inquérito e das respostas dadas pelos sujeitos participantes a cada uma das questões, foi possível, por meio da referência a termos ou temas comuns, a organização dos dados recolhidos em cinco categorias distintas: frequência de utilização das ferramentas de autorregulação, desafios ou dificuldades encontradas na aplicação das ferramentas de autorregulação no estudo, alterações introduzidas pelos participantes, adequação das ferramentas de autorregulação à tipologia da prática musical e os resultados práticos da aplicação das ferramentas de autorregulação no estudo.

De seguida serão apresentadas e analisadas, separadamente, as respostas dadas pelo sujeito participante de instrumento e os sujeitos participantes do grupo de música de câmara.

### 4.2.1. Instrumento

De acordo com os dados recolhidos por meio das respostas do sujeito participante da vertente de instrumento, é possível constatar que o processo de implementação das ferramentas de autorregulação na prática do instrumento foi, de um modo geral, positivo, introduzindo algumas melhorias sobretudo em termos da organização do estudo.

Considerando as diferentes categorias estabelecidas no ponto anterior, o tópico relacionado com a frequência de utilização das ferramentas de autorregulação no estudo por parte do sujeito participante de instrumento evidencia que estas ferramentas foram aplicadas com regularidade durante as sessões de estudo desde a introdução e distribuição das mesmas – “*com alguma frequência.*” Ainda nesta vertente, os resultados demonstram que não foram sentidas dificuldades na manutenção da consistência e disciplina na implementação das ferramentas em questão, como se pode comprovar através do *dossier* de estudo preenchido.

No que respeita às segunda e terceira categorias, referentes às dificuldades ou desafios sentidos durante a aplicação das ferramentas de autorregulação no estudo e às alterações introduzidas pelo sujeito participante, a resposta atribuída a ambos os tópicos foi “*Não.*”, demonstrando que não só não se verificaram quaisquer dificuldades na aplicação das ferramentas em questão, como também não foram realizadas alterações à proposta distribuída inicialmente.

Relativamente à adequação das ferramentas de autorregulação à tipologia da prática musical, o sujeito participante referiu como ferramentas mais adequadas à prática do instrumento “*a gestão do tempo, a definição de objetivos e estratégias, e a*

*autoavaliação do estudo*”, afirmando que não priorizou, no entanto, nenhuma ferramenta em função de outra. A gestão do tempo revelou-se de grande utilidade para o sujeito participante, principalmente no que concerne a organização da sessão estudo, uma vez que permitiu/facilitou a distribuição do tempo disponível pelos objetivos estipulados contribuindo, deste modo, para uma maior fluência do estudo. Em acréscimo, a gestão do tempo ajudou a conciliar de forma mais adequada o estudo do instrumento com as restantes tarefas escolares, extra musicais. O sujeito participante destaca também a autoavaliação como uma das estratégias da autorregulação que melhor se adaptaram ao estudo do instrumento uma vez que o recurso a esta ferramenta obrigou a uma maior atenção e concentração no decorrer da sessão de estudo para, no fim, ser capaz de se avaliar criticamente. Para além disso, a sua aplicação foi útil para o reconhecimento dos desafios/dificuldades encontradas, melhorias realizadas e questões merecedoras de maior destaque e foco na sessão de estudo seguinte.

Por fim, no que concerne os resultados práticos da aplicação das ferramentas de autorregulação no estudo, o sujeito participante afirmou que o recurso às ferramentas influenciou positivamente aspetos da técnica instrumental e da musicalidade mas, principalmente, a organização e o planeamento do estudo. Em conformidade, no seguimento da tarefa de classificação, numa escala de 1 a 5, do impacto que as ferramentas autorregulatórias tiveram em aspetos como a motivação, os resultados obtidos, a organização, o desenvolvimento de capacidades como a autoavaliação e o pensamento crítico, e a ansiedade/stress, o sujeito participante atribuiu o valor máximo (5 pontos) à organização, como pode ser observado na tabela abaixo. Os resultados e a autoavaliação foram também cotados com uma pontuação alta, 4 pontos, como seria esperado mediante a aplicação das ferramentas de autorregulação; no entanto, ainda que a autoavaliação conte com uma pontuação alta, o sujeito participante atribui apenas 2 pontos ao impacto que as ferramentas autorregulatórias tiveram sobre o pensamento crítico, o que parece ser um pouco contraditório.

**Tabela 25** - Impacto das ferramentas autorregulatórias na motivação, nos resultados obtidos, na organização, na autoavaliação, no pensamento crítico e na ansiedade/stress, de acordo com as respostas dadas pelo sujeito participante de instrumento. (Fonte: Elaboração da autora).

	S.P. 1
Motivação	3
Resultados	4
Organização	5
Pensamento Crítico	2
Autoavaliação	4
Ansiedade/Stress	1

#### 4.2.2. Música de Câmara

Perante os dados recolhidos é possível verificar que o processo de implementação das ferramentas de autorregulação na prática da música de câmara foi, de forma geral, bastante positivo, tendo trazido benefícios não só sobre os aspetos musicais e resultados, mas também sobre a própria dinâmica de grupo.

Em referência às categorias definidas anteriormente, no que diz respeito à frequência de utilização das ferramentas de autorregulação no estudo por parte do grupo de música de câmara, todos os elementos afirmam que o grupo utilizou as ferramentas de autorregulação na grande maioria das sessões de estudo desde a introdução e distribuição das mesmas. Contudo, enquanto que dois dos sujeitos participantes dizem não ter sentido dificuldade em manter a consistência e disciplina na implementação das ferramentas em questão, um dos sujeitos afirma o contrário, confessando a ocorrência de algumas irregularidades “(...) *por puro esquecimento ou porque [estavam] preocupadas em começar a sessão de estudo.*” Não obstante, de um modo geral, a aplicação destas ferramentas foi realizada de modo regular como, aliás, pode ser comprovado através do *dossier* de estudo preenchido pelo grupo.

No seguimento da categoria anterior, relativamente às dificuldades ou desafios sentidos pelo grupo aquando da aplicação das ferramentas de autorregulação no estudo, a resposta foi unânime entre todos os elementos, na medida em que todos afirmam não ter sentido dificuldades na sua aplicação. Não obstante, como mencionado já anteriormente, o sujeito participante 1, em resposta a outra questão, confessou ter sentido alguma dificuldade em manter a consistência e o rigor na aplicação das ferramentas.

Passando à categoria sobre as alterações introduzidas pelos participantes, verifica-se a ausência de qualquer proposta de alteração por parte dos elementos do grupo durante o processo de aplicação das ferramentas de autorregulação.

Relativamente à quarta categoria - adequação das ferramentas de autorregulação à tipologia da prática musical – as respostas dadas pelos sujeitos participantes foram variadas. Quando questionado sobre quais as estratégias de autorregulação que melhor se adaptaram à prática da música de câmara, o sujeito participante 1 destacou a gestão do tempo e a definição de objetivos e estratégias através do preenchimento do *dossier* de estudo. O sujeito participante 2 deu ênfase à gravação audiovisual, considerando que, num contexto em que se toca em conjunto, pode ser desafiante obter uma perceção completa e real de todas as partes, pelo que “*ter o estudo gravado permite[-nos] ouvir e analisar as vezes que forem necessárias e estabelecer de uma forma mais consciente os objetivos a alcançar, as questões a melhorar, etc.*”. Por fim, o sujeito participante 3 elencou uma série de estratégias mais específicas da música de conjunto, como a preparação individual prévia, atenção à parte dos restantes elementos do grupo, fazer anotações na partitura e recurso ao metrónomo. Em acréscimo, como resposta à questão “*Priorizaram, enquanto grupo, alguns métodos autorregulatórios em função de outros?*”, todos os elementos destacaram a gestão do tempo e definição de

objetivos, por permitir aumentar a eficácia de cada elemento e, conseqüentemente, do grupo em geral, evitando *“tempo perdido”*.

Finalmente, no que se refere aos resultados práticos da aplicação das ferramentas de autorregulação no estudo, todos os elementos do grupo consideraram que a implementação destas ferramentas afetou aspetos como a técnica, a expressão musical ou outros elementos importantes para o desempenho musical do grupo. De forma particular, percebe-se que as principais melhorias técnicas relatadas pelos sujeitos participantes incidem em aspetos como ritmo, pulsação e junção, tendo sido alcançadas por meio da definição prévia de objetivos e de estratégias a aplicar, como, por exemplo, o recurso ao metrônomo. Para isto, o preenchimento do *dossier* de estudo revelou-se uma ferramenta essencial: *“A aplicação destes métodos (caderno de estudo) ajudou-nos a pensar no que poderíamos melhorar em conjunto”*; *“Através do planeamento do estudo e da definição prévia de estratégias a utilizar, conseguimos incidir de forma mais eficaz e imediata nos problemas técnicos”*. Em acréscimo, os sujeitos participantes concordam que os elementos referidos acima tiveram uma consequência direta sobre questões relacionadas com a expressividade musical (linha musical, direção, etc.), uma vez que, ultrapassadas as barreiras técnicas, obtiveram uma maior liberdade para trabalhar outros aspetos. Um dos elementos do grupo referiu ainda que as ferramentas de autorregulação foram úteis para *“lembrar mais rapidamente das sugestões de melhoria do professor na aula”*. Quando questionados relativamente à capacidade de autoavaliação e autocorreção do grupo durante o estudo, os sujeitos participantes referiram que a aplicação das ferramentas autorregulatórias contribuiu para a melhoria destas capacidades – *“em conjunto, conseguimos avaliar muito melhor o que fizemos e, conseqüentemente, trabalhar de uma forma mais consciente para melhorar a nossa performance”*. O grupo foi ainda questionado sobre o impacto que a aplicação das ferramentas de autorregulação teve sobre a motivação, os resultados obtidos, a organização, o desenvolvimento de capacidades como a autoavaliação e o pensamento crítico, e a ansiedade/stress. As respostas dadas pelos sujeitos participantes, numa escala de 1 a 5, encontram-se compiladas na tabela abaixo.

**Tabela 26** - Impacto das ferramentas autorregulatórias na motivação, nos resultados obtidos, na organização, na autoavaliação, no pensamento crítico e na ansiedade/stress, de acordo com as respostas dadas pelos sujeitos participante de música de câmara. (Fonte: Elaboração da autora).

	S.P. 1	S.P. 2	S.P. 3
Motivação	3	3	4
Resultados	4	4	5
Organização	5	5	5
Pensamento Crítico	4	5	5
Autoavaliação	4	5	5
Ansiedade/Stress	3	4	4

Partindo do que se observa na tabela, é possível constatar uma tendência evidente na distribuição dos resultados das avaliações. Na opinião de todos os elementos do grupo de música de câmara, os aspetos sobre os quais a aplicação das ferramentas de autorregulação exerceu uma influência mais positiva e notória foram a organização, o pensamento crítico e a autoavaliação, sendo que destes, a organização contou com a pontuação máxima por parte de todos os sujeitos participantes. Este testemunho vai ao encontro do que era esperado, ressaltando a existência de uma correlação direta entre a aplicação das ferramentas de autorregulação e aspetos de teor cognitivo e performativo, como os resultados, o pensamento crítico, organização e a capacidade de autoavaliação. Numa outra vertente, aspetos associados à vertente psicológica, como é o caso da motivação e da gestão da ansiedade e do stress, ainda que proximamente relacionados com a temática e podendo sofrer melhorias através desta, a curto prazo, como é o caso da presente investigação, não seriam o principal alvo da aplicação das ferramentas de autorregulação. Assim sendo, uma das limitações desta investigação poderá estar relacionada com a sua duração que, sendo relativamente curta, pode ter condicionado o potencial máximo dos resultados para as diferentes dimensões, assumindo que as dimensões mais objetivas e práticas seriam mais suscetíveis à influência imediata das ferramentas num curto espaço de tempo, como, aliás, se comprovou pelos dados obtidos.

### 4.3 *Dossier* de Estudo

O *dossier* de estudo distribuído pelo sujeito participante de instrumento e pelo grupo de música de câmara atuou enquanto instrumento de auxílio e organização do estudo dos alunos durante o período de investigação. Assim sendo, e conforme já mencionado, tratando-se de um testemunho do estudo e da aprendizagem dos elementos participantes, será realizada uma leitura global dos dados recolhidos, abordando aspetos como a frequência de utilização do *dossier*, quais as estratégias de autorregulação que terão funcionado melhor ou que foram utilizadas com maior regularidade, e o feedback deixado pelos alunos no final de cada sessão de estudo.

#### 4.3.1 Instrumento

Através da análise dos dados recolhidos por via do *dossier* de estudo do sujeito participante de instrumento é possível observar que o seu preenchimento foi efetuado com bastante regularidade. A aluna utilizou esta ferramenta num total de 21 sessões de estudo, distribuídas ao longo de 7 semanas, com início a 8 de março e término a 24 de abril de 2023. As componentes disponíveis no *dossier*, que correspondem a estratégias de autorregulação como o planeamento (objeto de estudo, tipologia de estudo, aspetos a ser alvo de mais atenção), a definição de objetivos, a seleção de estratégias e a autoavaliação, foram preenchidas na totalidade para a maioria das sessões de estudo, com exceção de alguns momentos raros.

No que diz respeito ao tipo de estudo a efetuar, o sujeito participante selecionou com bastante regularidade o “estudo por secções”, optando por esta tipologia em 18 de um total de 21 sessões. Complementou várias vezes o estudo por secções recorrendo ao “estudo *performance*” e, raramente, com o “estudo com recurso à gravação”, que realizou apenas 3 vezes; esta disparidade pode ser um indício de que a gravação audiovisual não seria uma estratégia adequada para a sessão de estudo ou de que não houve uma aceitação da gravação audiovisual como estratégia de estudo.

Em relação aos objetivos, a aluna estabeleceu objetivos claros e adequados para cada uma das sessões de estudo, baseando-se no trabalho desenvolvido em sala de aula e nas indicações e sugestões de estudo dadas pelo professor, revelando uma boa utilização da componente “social” da autorregulação. É de notar, no entanto que, no decorrer da intervenção, o sujeito participante foi definindo progressivamente objetivos mais simples e em menor número para cada sessão de estudo, o que poderá indicar alguma exaustão e dificuldade da parte da aluna em manter a consistência e disciplina no preenchimento do *dossier* de estudo. A suportar esta ideia surge ainda o facto do sujeito participante ter deixado, por vezes, algumas secções do *dossier* por preencher, como mencionado anteriormente.

Por sua vez, ainda que se observe a definição progressiva de objetivos mais simples para cada sessão de estudo, a secção do *dossier* dedicada à seleção das estratégias foi preenchida adequadamente pela aluna no decorrer de toda a intervenção; em

particular, a aluna demonstrou ser capaz de escolher as estratégias a utilizar em função dos objetivos definidos, ainda que vagos, e daquilo que se comprometeu a alcançar.

Por fim, no que diz respeito ao espaço dedicado ao *feedback* sobre a sessão de estudo realizada, que deveria ser preenchido no final do estudo numa escala de 1 a 5 (mau a muito bom), encontram-se compiladas, na tabela abaixo, as respostas dadas pelo sujeito participante.

**Tabela 27** - Valores relativos à secção "*feedback*" do *dossier* de estudo, de acordo com as respostas do sujeito participante de instrumento. (Fonte: Elaboração da autora).

Data	Pergunta						
	Planeei corretamente o meu estudo	Defini objetivos adequados e concretizáveis	Selecionei corretamente as estratégias a utilizar	Geri corretamente o tempo	Consegui avaliar o meu progresso	Consegui identificar as minhas dificuldades	"Consegui fazer o estudo"
08/03/2023	5	4	4	4	3	4	-
09/03/2023	5	4	4	3	3	4	5
10/03/2023	4	4	4	3	5	4	-
11/03/2023	4	5	4	3	5	4	-
12/03/2023	4	5	4	4	5	4	-
13/03/2023	4	4	4	5	4	4	-
14/03/2023	4	4	4	5	4	4	-
15/03/2023	4	4	5	5	4	4	-
16/03/2023	4	4	5	5	4	4	-
17/03/2023	4	4	5	5	4	4	-
18/03/2023	4	4	5	5	4	4	-
19/03/2023	4	4	4	3	4	4	-
20/03/2023	4	4	5	3	4	4	-
24/03/2023	4	4	3	4	4	4	-
25/03/2023	4	4	5	3	4	4	-
30/03/2023	4	4	5	3	4	4	-
15/04/2023	4	4	5	4	4	3	-
17/04/2023	4	4	5	5	4	4	-
20/04/2023	4	4	5	5	5	4	-
21/04/2023	4	5	5	4	4	4	-
24/04/2023	5	4	4	4	5	4	-

Perante as respostas do sujeito participante de instrumento, é possível observar alguma dificuldade nas primeiras sessões no que diz respeito à avaliação do progresso, possivelmente por se tratar ainda de uma fase inicial de adaptação às ferramentas de autorregulação uma vez que, nas sessões de estudo seguintes, se verifica uma notória

evolução nesta capacidade, cujos dados estabilizaram entre os 4 e os 5 pontos a partir da terceira aplicação das estratégias.

É possível também constatar que existe uma correspondência generalizada entre o planeamento do estudo e a definição de objetivos adequados. Em acréscimo, com a exceção de um único caso, para a data de 24 de março, a aluna mostra uma boa capacidade de fazer corresponder as estratégias selecionadas aos objetivos definidos para a sessão de estudo, com variância entre 4 e 5 pontos.

O segmento cujas respostas são mais inconstantes é a gestão do tempo, variando bastante entre valores de 3, 4 e 5 pontos. Isto poderá indicar que, apesar de na opinião da aluna o planeamento do estudo ter sido efetuado corretamente, com uma boa definição de objetivos e estratégias para os alcançar, as dificuldades ou contratempos que podem ter surgido no decorrer da sessão afetaram a produtividade do estudo, impedindo-a de alcançar o patamar inicialmente esperado.

Por fim, havendo ainda espaço à adição de componentes a avaliar por parte dos sujeitos participantes na tabela relativa ao feedback presente no dossier de estudo, verificou-se um caso pontual em que a aluna adicionou um tópico relacionado com a concretização de um objetivo específico a que se propôs, no caso a realização de um estudo sem erros, datado do dia 9 de março, conforme se pode observar na tabela acima.

#### 4.3.2 Música de Câmara

Considerando os dados obtidos por meio do *dossier* de estudo do grupo de música de câmara, é possível verificar que o grupo recorreu ao seu preenchimento com bastante regularidade como, aliás, foi mencionado no subcapítulo anterior. As alunas utilizaram esta ferramenta de organização num total de 8 sessões de estudo distribuídas por 12 semanas letivas (aproximadamente 67% das sessões de estudo realizadas), com início a dia três de março e fim a cinco de junho, realizando apenas uma sessão de estudo semanal. Para cada uma das sessões de estudo, o grupo preencheu todos os campos disponíveis no *dossier*, definindo o objeto de estudo, a tipologia de estudo a efetuar, os aspetos aos quais seria dedicada maior atenção, os objetivos a cumprir, as estratégias para os alcançar e o *feedback* do trabalho realizado, como espaço para comentários.

O grupo demonstrou regularidade ao selecionar a tipologia de estudo “estudo por secções” durante a totalidade das sessões realizadas, complementando por vezes com o “estudo performance”, com o “estudo com recurso à gravação” ou recorrendo à junção das 3 tipologias. No que diz respeito aos objetivos, existe uma clara tendência para focar certos aspetos em detrimento de outros, tendo o grupo optado, com maior frequência, por “trabalhar a junção”, “trabalhar as dinâmicas” e “trabalhar as transições”.

Relativamente ao espaço dedicado ao *feedback* do grupo sobre a sessão de estudo realizada, a ser preenchido no final do estudo numa escala de 1 a 5 (mau a muito bom), as respostas dadas pelo grupo ao longo de toda a investigação encontram-se compiladas na tabela abaixo. Neste contexto, é de salientar a existência de um *outlier*, datado do dia dois de maio, para o resultado sobre o correto planeamento da sessão de estudo e, tratando-se do único caso que não pertence à tendência dos valores, o mesmo não é considerado em análise para a data e tópico referentes.

**Tabela 28** - Valores relativos à secção "*feedback*" do *dossier* de estudo, de acordo com as respostas do grupo de música de câmara. (Fonte: Elaboração da autora).

Data	Pergunta					
	Planeamos corretamente o nosso estudo	Definimos objetivos adequados e concretizáveis	Selecionamos corretamente as estratégias a utilizar	Gerimos corretamente o tempo	Conseguimos avaliar o nosso progresso	Conseguimos identificar as nossas dificuldades
03/03/2023	4	4	5	5	5	5
10/03/2023	4	4	5	5	5	5
02/05/2023	2	4	4	5	5	5
08/05/2023	4	5	5	4	4	5
15/05/2023	5	5	5	4	4	4
22/05/2023	4	5	5	5	5	5
29/05/2023	4	4	4	5	4	4
05/06/2023	4	4	5	5	4	5

Partindo dos dados apresentados, é possível verificar que o grupo de música de câmara foi constante na abordagem à utilização das ferramentas de autorregulação, tendo-se verificado um elevado grau de disciplina e de compromisso no preenchimento de todas as componentes do *dossier* para a totalidade das sessões de estudo em que foi utilizado. Para além disto, o *feedback* existente sobre os vários tópicos é bastante positivo dada a quase totalidade das respostas encontrar-se entre os valores 4 e 5, e as pequenas oscilações de resultados que se verificam entre sessões de estudo podem ser indicadores da aplicação, enquanto grupo, das capacidades de auto-observação e autoavaliação de acordo com os resultados da respetiva sessão de estudo.

## 5. Conclusão

A aprendizagem autorregulada tem sido cada vez mais alvo de foco e discussão, ganhando especial relevo na área da música visto que, estando o processo desenvolvimento de competências centralizado nos momentos de estudo individual que decorrem fora do horário letivo, fomenta o desenvolvimento de capacidades para além das componentes de técnica e interpretação musical, como são o caso da autonomia, do espírito crítico e da prática consciente do instrumento. Esta metodologia de ensino e aprendizagem reconhece o papel fulcral do agente individual no desenvolvimento musical, incitando os indivíduos a gerir de forma consciente e estratégica os seus próprios processos de aprendizagem e conduzindo-os a aplicar uma abordagem intencional no seu estudo, durante o qual reconhecem as suas capacidades e limitações e orientam as suas ações para o alcance de objetivos. Deste modo, os indivíduos adaptam as estratégias de estudo aos seus processos de aprendizagem únicos, melhorando não só a proficiência técnica, mas aprofundando, simultaneamente, a sua ligação às dimensões expressivas e interpretativas da música.

O presente projeto de investigação procurou aferir de que forma a aplicação correta e frequente de ferramentas de autorregulação pode influenciar a prática musical, com especial foco nas vertentes de instrumento e de música de câmara. Para tal, indagou-se sobre quais as ferramentas mais adequadas a cada uma das vertentes e as respetivas vantagens e desvantagens, recorrendo à definição e aplicação das dimensões da autorregulação a utilizar durante o estudo individual do instrumento e de música de câmara - planeamento do estudo, gestão do tempo, definição de objetivos para cada sessão de estudo, seleção de estratégias adequadas, autoavaliação e gravação audiovisual - como base para o processo de análise.

Foram aplicados três instrumentos de recolha de dados, nomeadamente um *dossier* de estudo, o *"Inquérito sobre hábitos de estudo"* de Miksza (2011) e um questionário de questões abertas, com o objetivo de avaliar diferentes vertentes da implementação das ferramentas autorregulatórias no estudo do instrumento e da música de câmara. O *dossier* de estudo, uma ferramenta metodológica concebida para atuar como um guia para o planeamento do estudo e, deste modo, contribuir para uma melhor gestão e organização do tempo de estudo e dos objetivos e expectativas dos alunos, foi apontado pelos sujeitos participantes como um instrumento de grande utilidade. O seu preenchimento assíduo permitiu que os alunos obtivessem uma visão global do seu processo de aprendizagem, e instaurou disciplina e consistência nas sessões de estudo, desenvolvendo também a autonomia. Para além disso, a secção dedicada ao *feedback* no final de cada sessão de estudo possibilitou o desenvolvimento das capacidades de autoavaliação e auto observação nos sujeitos participantes de ambas as vertentes da investigação. Como consequência da aplicação deste comportamento autorregulado, as crenças de autoeficácia dos sujeitos participantes sofreram um aumento tanto em instrumento como em música de câmara, como foi possível constatar através da observação dos dados recolhidos por meio do *"Inquérito sobre hábitos de estudo"*. Este inquérito, por ter sido aplicado em dois momentos distintos da investigação (pré e pós-

intervenção), permitiu a comparação direta dos dados, a partir da qual se verificou que, de um modo geral, ocorreram melhorias nos resultados das várias dimensões autorregulatórias (*método, comportamento, social, gestão do tempo*) em ambos os contextos, ainda que mais evidentes na música de câmara. Por sua vez, o questionário de questões abertas respondido pelo grupo de música de câmara apresenta resultados que sustentam as observações retiradas através do inquérito anterior no qual foram observadas melhorias a todas dimensões, indicando que foi efetuada uma utilização correta e consciente das ferramentas de autorregulação por parte do grupo. No caso do instrumento, ainda que, como mencionado anteriormente, não tenham sido atingidas melhorias evidentes no inquérito, a observação das respostas dadas pelo sujeito participante ao questionário de questões abertas, aliada a pequenas “entrevistas” informais que foram tendo lugar no decorrer do período de aplicação das ferramentas, sugerem que o mesmo considerou a sua utilização pertinente e de grande utilidade, destacando os efeitos positivos na gestão do tempo, na autoavaliação e na organização do seu estudo.

Em resposta às questões e objetivos que constituíram o mote para a presente investigação, foram apuradas as ferramentas de autorregulação que, segundo os sujeitos participantes, melhor se adaptaram às vertentes de instrumento e de música de câmara. O sujeito participante de instrumento considerou que a gestão do tempo e a autoavaliação do estudo foram as ferramentas que mais contribuíram para a promoção de uma prática do instrumento eficaz e consciente. A primeira revelou-se especialmente útil no que toca à organização do estudo e conciliação com as restantes tarefas e atividades escolares, enquanto que a autoavaliação contribuiu para a manutenção do foco e concentração ao longo do estudo de modo a que todos os objetivos estabelecidos fossem alcançados, permitindo também que, no final da sessão de estudo, fosse possível relembrar o trabalho efetuado e refletir sobre os resultados alcançados e aspetos merecedores de maior atenção na sessão seguinte. O grupo de música de câmara elegeu a gravação audiovisual, a gestão do tempo e a definição de objetivos como as ferramentas de autorregulação mais adequadas à prática da música de câmara. A gestão do tempo foi destacada pelo grupo pelos mesmos motivos atribuídos pelo sujeito participante de instrumento, e a definição de objetivos operou como ponto de partida para todas as sessões, contribuindo para a manutenção do foco e para a fluência do ensaio. A gravação audiovisual das sessões de estudo do grupo, ou de partes mais performativas dos ensaios, foi considerada de grande utilidade pelos sujeitos participantes por permitir a posterior audição e análise do trabalho efetuado e a reflexão crítica sobre o mesmo. É de salientar que, no contexto da música de câmara, o grupo acabou por aplicar outras estratégias para além das autorregulatórias disponibilizadas no início da investigação, com o intuito de potencializar os efeitos decorrentes das ferramentas de autorregulação e de aumentar a eficácia do estudo. Neste sentido, os sujeitos participantes compreenderam que estudar em conjunto implica uma preparação prévia e cuidada por parte de cada um dos elementos do grupo para que a sessão de estudo decorresse de forma fluída e para que houvesse espaço/abertura para o trabalho de aspetos do foro interpretativo. Para além disso,

tomar anotações durante o estudo para destacar aspetos importantes da sua própria parte ou das partes dos colegas, ou definir indicações (pistas) visuais entre os elementos e respirações para determinados momentos, foram estratégias aplicadas pelos sujeitos participantes e que contribuíram para o alcance de resultados otimizados.

As ferramentas de autorregulação pressupõem melhorias no desempenho musical e, acima de tudo, o desenvolvimento de uma prática musical mais consciente, eficaz e autónoma; no entanto, à semelhança de qualquer outra ferramenta, existem vantagens e desvantagens associadas à sua aplicação. Partindo do processo de seleção anterior, as evidências apontam para a existência de uma multitude de vantagens, sendo, no entanto, o aumento das crenças de auto eficácia e a aquisição de uma maior autonomia os elementos centrais de ambos os contextos. No caso específico do instrumento, as principais vantagens observadas mediante a aplicação das ferramentas de autorregulação no estudo foram o desenvolvimento da autonomia do sujeito participante e o aumento da sua perceção de autoeficácia. Por outro lado, no que ao contexto da música de câmara diz respeito, a introdução destas práticas autorregulatórias revelou-se particularmente vantajosa para a evolução da capacidade de ouvir o conjunto, evitando que o foco de cada elemento estivesse apenas na sua própria parte, tendo fomentado também outras vertentes, como é caso da capacidade de auto observação, análise e pensamento crítico do grupo e da organização e gestão do tempo de estudo. A gravação audiovisual desempenhou um papel fundamental para o desenvolvimento destas capacidades, contribuindo essencialmente para uma descentralização do foco na componente individual para o conjunto, o que impactou diretamente, e de forma positiva, os resultados obtidos. Ainda que não se tenham verificado desvantagens decorrentes do recurso às ferramentas tanto no contexto de instrumento como no contexto de música de câmara, é possível apontar algumas condicionantes para a sua aplicação, principalmente quando se tratam de alunos de uma faixa etária inferior, dada a sua menor maturidade cognitiva. Para que a implementação das ferramentas autorregulatórias seja realizada corretamente e com sucesso, é necessário, em primeira instância, garantir regularidade e consistência na sua utilização por parte dos praticantes. Num segundo momento existe também uma fase de planeamento e preparação que antecede o ato de estudo que deve envolver um conjunto de práticas como é o caso, por exemplo, da definição de objetivos e estratégias, que acaba por consumir algum tempo que os alunos podem, ou não, ter disponível ou que, por outro lado, pode ser uma fonte de desmotivação nas fases iniciais de implementação das ferramentas de autorregulação. O papel do professor será determinante na implementação destes procedimentos, através da aferição e adaptação das ferramentas autorregulatórias às necessidades dos alunos, e da sua introdução progressiva no decorrer do processo de aprendizagem.

Embora a investigação apresente resultados encorajadores, é necessário reconhecer as suas limitações. De facto, a dimensão da amostra e a respetiva representatividade demográfica, pelo facto de serem reduzidas, podem afetar a

generalização dos resultados obtidos para uma amostra mais completa. Para além disto, a duração da componente prática da investigação permitiu recolher observações para um curto período de tempo, pelo que os efeitos da aplicação das ferramentas de autorregulação a médio prazo e a longo prazo são meramente hipotéticos. Contudo, apesar destas condicionantes, os resultados desta investigação contribuem para a abertura de um precedente para que professores, intérpretes e investigadores aperfeiçoem as suas metodologias, independente da respetiva vertente, através da inclusão de ferramentas de autorregulação como veículo para alcançar experiências musicais mais eficazes e de maior satisfação pessoal, não só a nível individual como, por exemplo, em circunstâncias de música de câmara.

Por sua vez, não se tratando a presente investigação de um trabalho definitivo e fechado sobre si mesmo, futuras ações de investigação nesta temática poderiam explorar os efeitos da aplicação de ferramentas de autorregulação sobre uma amostra consideravelmente maior, com maior representatividade demográfica (especialmente em termos de faixa etária) e durante períodos de tempo mais duradouros, isto é, a médio prazo e a longo prazo, procurando identificar eventuais relações entre a inclusão destas práticas no quotidiano e o efeito da passagem do tempo na aplicação das mesmas. Ainda neste sentido, poderia ser interessante perceber de que forma a individualidade, com particular foco nos traços de personalidade, pode influenciar a capacidade de integrar estas ferramentas autorregulatórias nos processos de estudo. Para além destas componentes, é ainda possível considerar melhorias em aspetos de cariz analíticos, nomeadamente a uniformização do inquérito de Miksza, clarificando as perguntas através da eliminação de redundâncias, o que produzirá processos de análise de maior qualidade e menor predisposição à existência de erros. Por fim, estando estas propostas firmemente implementadas, um ponto de destaque em termos de trabalho futuro a desenvolver passa por introduzir alguma variação no que se refere às ferramentas de autorregulação propostas colocando especial ênfase, por exemplo, na gravação audiovisual.

Para concluir, esta investigação contribuiu com avanços no que se refere à compreensão que existe sobre a interação entre a aplicação de práticas autorregulatórias e o desempenho em termos da performance musical. Acompanhando um cenário educativo em constante evolução e progressivamente mais exigente e inclusivo, a prática rigorosa e especializada tradicional vê-se conciliada com um paradigma em que o indivíduo, enquanto agente central, gere os seus próprios processos de aprendizagem de forma consciente e tendo em vista a concretização de objetivos. A incorporação deste conceito de autorregulação e a aplicação das ferramentas que este coloca à disposição apresenta um enorme potencial enquanto agente impulsionador do crescimento e excelência musicais tanto a nível individual como a nível coletivo, além de contribuir para uma união plena com a música.

## Bibliografia

- Bahls, S. C., & Navolar, A. B. (2004). Terapia cognitivo-comportamentais: conceitos e pressupostos teóricos. *Psico UTP, revista eletrónica de psicologia*(4), 1-11. Obtido de <https://utp.br/psico.utp.online>
- Bandura, A. (1925). *Self-Efficacy - The exercise of control*. (1st ed.). W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. (1st ed.). Prentice Hall.
- Bandura, A. (1991). Social Cognitive Theory of Self-Regulation. *Organizational Behaviour and Human Decision Processes*, 50(2), 249-287.
- Bandura, A., Azzi, R. G., & Polydoro, S. (2008). *Teoria Social Cognitiva - conceitos básicos*. (1st ed.). Artmed.
- Caldeira, A. (2012, October). *História*. Conservatório de Braga. <https://conservatoriodebraga.pt/historia/>
- Cleary, T. J., & Zimmerman, B. J. (2004). Self-regulation empowerment program: a school-based program to enhance self-regulated and self-motivated cycles of student learning. *Psychology in the Schools*, 41(5), 537-550.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia Educação e Cultura*, 13(2), 455-479.
- Junior, L., Montandon, M. I., & Marins., P. (2017). Estratégias de autorregulação da aprendizagem musical: um estudo em uma banda de música escolar. *Revista da ABEM*, 25(38), 62-75.
- Klickstein, G. (2009). *The Musician's Way - A guide to practice, performance, and wellness* (2nd ed.). Oxford University Press.
- Liu, Y. (maio de 2021). *An examination of musical instrument practice among collegiate musicians*. [Doctoral dissertation, University of Missouri-Columbia.] MOspace Institutional Repository. <https://hdl.handle.net/10355/85795>
- Madeira, L. R. (2014). Estratégias de auto-regulação da aprendizagem no ensino instrumental. [Master thesis, Universidade de Aveiro] Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/12925>
- Madeira, L. R., Araújo, M. V., Hein, C. F., & Marinho, H. (2018). Adaptation of a Self-Regulated Practice Behaviour Scale for Portuguese music students. *Psychology of Music*, 46(6), 795-812.
- Miranda, G., & Bahia, S. (2005). *Psicologia da Educação: Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino*. (1st ed.). Relógio d'Água Editores.
- Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2014). How do students self-regulate? Review of Zimmerman's cyclical model. *Anales de psicología*, 30(2), 450-462.
- Pereira, J. A. (2019). *A importância da definição de objetivos na aprendizagem do violino*. [Master's thesis, Universidade do Minho] RepositóriUM. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/62211>
- Polydoro, S. A., & Azzi, R. G. (2009). Autorregulação da aprendizagem na perspectiva da teoria sociocognitiva: introduzindo modelos de investigação e intervenção. *Psicologia da Educação*, 29(2).
- Projeto Educativo 2021/2024 (2021). *Conservatório de Braga*. <https://conservatoriodebraga.pt/documentos-estruturantes/>

Regulamento Interno (2022). *Conservatório de Braga*. <https://conservatoriodebraga.pt/documentos-estruturantes/>

Rosado, A. (s.d.). A motivação segundo a Teoria da Auto-Determinação. Faculdade de Motricidade Humana. Obtido de [http://marchaecorrida.pt/uploads/5c2c9c48ef91b\\_1546427464.pdf](http://marchaecorrida.pt/uploads/5c2c9c48ef91b_1546427464.pdf)

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.

Schunk, D., & Zimmerman, B. J. (1997). Social origin of self-regulatory competence. *Educational Psychologist*, 32(4), 195 - 208.

Soares, L. T. (2021). Aprendizagem musical autorregulada: uma revisão da literatura internacional. *Percepta – Revista de Cognição Musical*, 8(2), 31-51.

Sousa, J. R., & Santos, S. C. (2020). Análise de Conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer. *Pesquisa e Debate em Educação*, 10(2), 1396-1416.

Universidade do Minho (s.d.). *Braga*. <https://www.uminho.pt/PT/viver/braga>

Vieira, M. (2022). Implementação de ferramentas metodológicas no desenvolvimento da autorregulação e motivação em alunos de violela. [Master thesis, Instituto Politécnico de Castelo Branco] Repositório Científico do Instituto Politécnico de Castelo Branco. <http://hdl.handle.net/10400.11/8305>

Zimmerman, B. J. (1998). Academic studying and the development of personal skill: a self-regulatory perspective. *Educational Psychologist*, 33(2-3), 73-86.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70.

## Anexos

### Anexo A - *Dossier* de estudo de instrumento



# Dossier de Estudo



## Instrumento

**Data:** \_\_\_\_\_

**O que vou trabalhar hoje?**

Escala  Estudo  Concertino

**Que tipo de estudo vou fazer?**

- Estudo por secções
- Estudo performance
- Estudo com recurso a gravação



**A que aspetos quero dedicar atenção?**

- ♪ Afinação \_\_\_\_\_
- ♪ Ritmo \_\_\_\_\_
- ♪ Pulsação \_\_\_\_\_
- ♪ Vibrato \_\_\_\_\_
- ♪ Mudanças de Posição \_\_\_\_\_
- ♪ Flexibilidade da mão direita \_\_\_\_\_
- ♪ Sonoridade \_\_\_\_\_
- ♪ Articulação \_\_\_\_\_
- ♪ Mudanças de Cordas \_\_\_\_\_
- ♪ Harmónicos \_\_\_\_\_
- ♪ Cordas Dobradas \_\_\_\_\_
- ♪ Postura \_\_\_\_\_

### Quais são os meus objetivos?

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_
6. \_\_\_\_\_
7. \_\_\_\_\_

### Que estratégias vou utilizar?

- ♪ Gravar o meu estudo
- ♪ Estudar num andamento mais lento
- ♪ Tocar em cordas soltas
- ♪ Tocar nota a nota
- ♪ Estudar com ritmos
- ♪ Utilizar notas de passagem
- ♪ Estudar com metrónomo
- ♪ Outras:



---

---

---

---

---

---



## O meu Feedback

	<b>1</b> (Mau)	<b>2</b> (Insuficiente)	<b>3</b> (Suficiente)	<b>4</b> (Bom)	<b>5</b> (Muito bom)
Planeei corretamente o meu estudo					
Defini objetivos adequados e concretizáveis					
Selecionei corretamente as estratégias a utilizar					
Geri corretamente o meu tempo					
Consegui avaliar o meu progresso					
Consegui identificar as minhas dificuldades					

### Comentários:

---



---



---



---



---



---



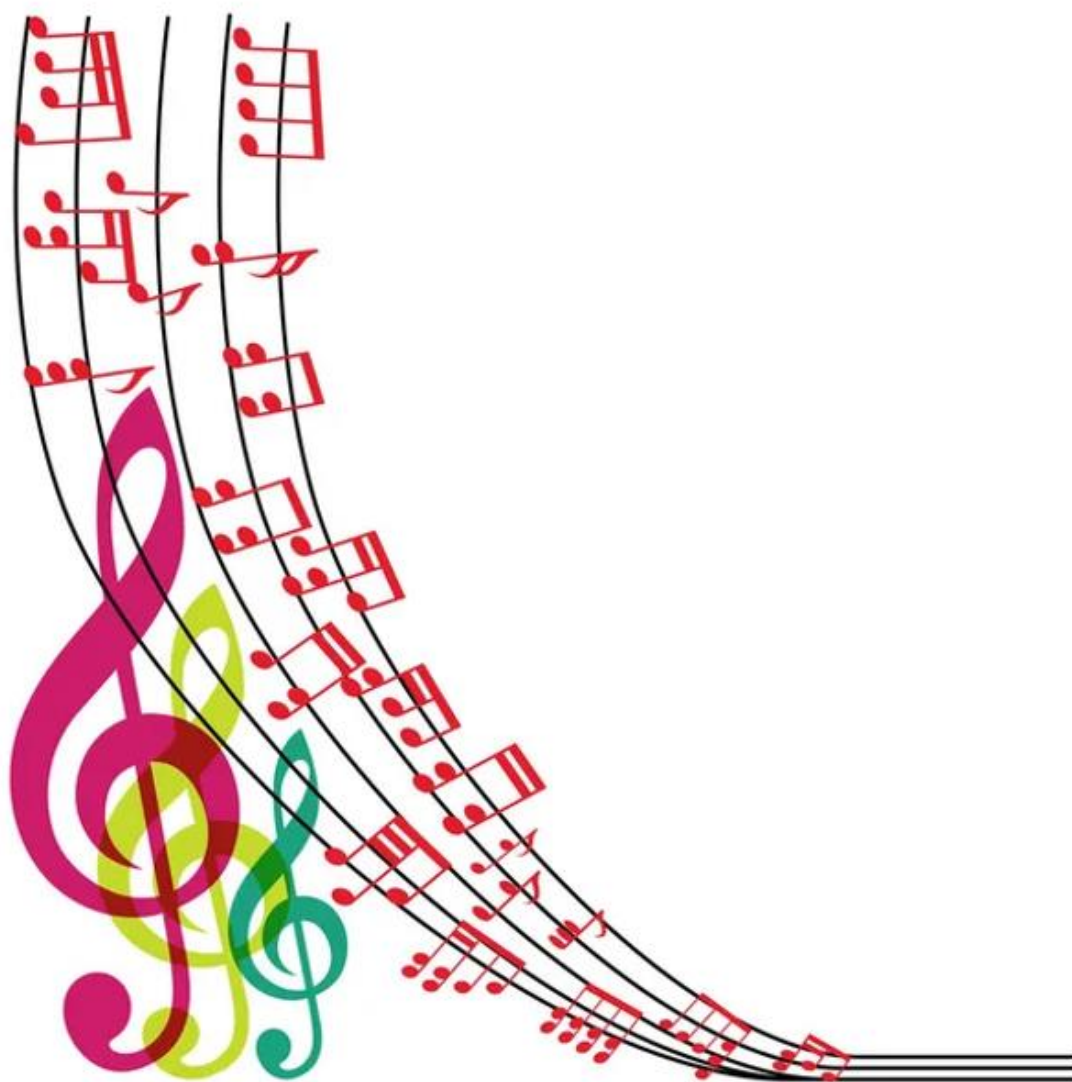
---

## Anexo B – *Dossier* de estudo de música de câmara



# Dossier de Estudo

## Música de Câmara



**Data:** \_\_\_\_\_

**O que vamos trabalhar hoje?**

1º and  2º and  3º and

**Que tipo de estudo vamos fazer?**

- Estudo por secções
- Estudo performance
- Estudo com recurso a gravação

**A que aspetos queremos dedicar atenção?**

- ♫ Afinação -----
- ♫ Ritmo -----
- ♫ Pulsação -----
- ♫ Sonoridade -----
- ♫ Articulação -----
- ♫ Distribuição do arco -----
- ♫ Dinâmicas -----
- ♫ Musicalidade/ Fraseado -----
- ♫ Junção -----
- ♫ Outras:

---

---

---

### Quais são os nossos objetivos?

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_
6. \_\_\_\_\_
7. \_\_\_\_\_

### A que estratégias vamos recorrer?

- ♫ Gravar o estudo
- ♫ Estudar num andamento mais lento
- ♫ Tocar nota a nota
- ♫ Estudar com ritmos
- ♫ Estudar com metrónomo
- ♫ Tocar em cordas soltas
- ♫ Exagerar as dinâmicas
- ♫ Contactar visualmente
- ♫ Outras:

---

---

---

---

---

## O nosso Feedback

	<b>1</b> (Mau)	<b>2</b> (Insuficiente)	<b>3</b> (Suficiente)	<b>4</b> (Bom)	<b>5</b> (Muito bom)
Planeamos corretamente o nosso estudo					
Definimos objetivos adequados e concretizáveis					
Selecionamos corretamente as estratégias a utilizar					
Gerimos corretamente o tempo					
Conseguimos avaliar o nosso progresso					
Conseguimos identificar as nossas dificuldades					

### Comentários:

---



---



---



---



---



---



---



---



---

## Anexo C

### *“Inquérito de sobre hábitos de estudo”, Miksza (2011) – instrumento*

#### *Inquérito sobre Hábitos de Estudo*

---

Considere “estudo” como o tempo que passa sozinho ao instrumento (não em aulas individuais, de grupo, ou ensaios)

#### LEMBRE-SE POR FAVOR DE RESPONDER A TODAS AS QUESTÕES

---

**Parte 1 – Instruções: Responda por favor às seguintes questões relativamente aos seus hábitos de estudo:**

- 1 Qual a duração média do seu estudo diário, em minutos?
- 2 Quantas sessões de estudo faz por dia geralmente?
- 3 A barra seguinte representa a duração de uma sessão normal de estudo. Divida-a em duas partes que representem:



- a parte do tempo de estudo que passa a tocar apenas por prazer, sem ter nenhum objetivo em mente (marcar a sombreado)



- a parte do tempo de estudo que passa a tocar tendo algum objetivo técnico ou musical em mente (deixar em branco)



---

**Parte 2 – Instruções: Numa escala de 1 a 10 avalie globalmente a eficiência/qualidade do seu estudodiário:**

Em média, o meu estudo diário é:

*Nada eficiente* 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 *Extremamente eficiente*

---

**Parte 3 – Instruções: Indique o seu grau de concordância com cada uma das seguintes afirmações, assinalando**

– *Discordo Totalmente (DT)*, *Discordo (D)*, *Não Concordo nem Discordo (N)*, *Concordo (C)*, ou *Concordo Totalmente (CT)*

---

- 1 Não sinto confiança nas minhas capacidades para tocar o meu instrumento;
  - 2 Acredito que posso vir a ser muito bom no meu instrumento;
  - 3 Quando estabeleço objetivos musicais tenho a certeza que os consigo alcançar;
  - 4 Espero vir a ser bom em música
  - 5 Estou confiante na minha capacidade de melhorar no meu instrumento
- 

**Parte 4 – Instruções: Indique com que frequência ocorre cada uma das seguintes afirmações, escolhendo**

– “*1-Nunca*”, “*2-Raramente*”, “*3-Por vezes*”, “*4-Frequentemente*” ou “*5-Sempre*”

---

- 1 Converso com o professor sobre como devo estudar
- 2 Estudo peças desafiantes
- 3 Quando estudo, procuro definições de termos e símbolos desconhecidos;
- 4 Trabalho as obras que estou a estudar cantando-as interiormente;
- 5 Assinalo partes problemáticas na partitura enquanto estudo;
- 6 Sonho acordado enquanto estudo sozinho;
- 7 Quando encontro um problema, paro de tocar e tento pensar sobre a melhor maneira de o resolver;
- 8 Estudo pelo menos um pouco todos os dias;
- 9 Tenho dificuldade em me concentrar quando estudo por longos períodos de tempo;
- 10 Utilizo os conselhos do meu professor enquanto estudo;
- 11 Enquanto estudo ouço atentamente o que estou a fazer para ter a certeza de que não estou a reforçar maus hábitos;

- 12 Se não consigo tocar bem uma peça, paro para pensar como deveria soar;
- 13 Tento aperfeiçoar uma passagem da obra antes de estudar a seguinte
- 14 Defino claramente os meus objetivos de estudo;
- 15 Enquanto estudo apenas consigo concentrar-me por curtos períodos de tempo;
- 16 Enquanto estudo penso nas coisas que aprendi na aula;
- 17 É fácil para mim manter-me concentrado enquanto estudo sozinho;
- 18 Sempre que estudo, trabalho para melhorar;
- 19 Ocorrem-me pensamentos sobre assuntos não-musicais enquanto estudo;
- 20 Peço ajuda ao meu professor quando trabalho obras difíceis;
- 21 Hesito em pedir conselhos musicais a outras pessoas;
- 22 Estudo as secções difíceis muito lentamente;
- 23 Trabalho com dedicação enquanto estudo;
- 24 Estudo com metrónomo;
- 25 Começo cada sessão de estudo com um aquecimento;
- 26 Dedico algum tempo em cada sessão de estudo para rever músicas;
- 27 Antes de estudar uma peça nova, observo-a cuidadosamente;
- 28 Peço a opinião do meu professor;
- 29 Estudo logo no dia a seguir a uma aula;
- 30 Distraio-me facilmente enquanto estudo;
- 31 Ouço atentamente os conselhos de estudo dados pelo professor;
- 32 Ouço gravações para me ajudar a aprender;
- 33 Vou bem preparado para as aulas e ensaios;
- 34 Dedico sempre algum tempo a resolver coisas que não consigo fazer bem.

## Anexo D

### **“Inquérito de sobre hábitos de estudo”, Miksza (2011) – música de câmara**

---

#### *Inquérito sobre Hábitos de Estudo*

---

Considerem “estudo” como o tempo que passam em ensaio de música de câmara

#### **LEMBRE-SE POR FAVOR DE RESPONDER A TODAS AS QUESTÕES**

---

**Parte 1 – Instruções: Respondam por favor às seguintes questões relativamente aos vossos hábitos de estudo:**

- 1 Qual a duração média do vosso estudo semanal, em minutos?
- 2 Quantas sessões de estudo fazem por semana geralmente?
- 3 A barra seguinte representa a duração de uma sessão normal de estudo. Dividam-na em duas partes que representem:



- a parte do tempo de estudo que passam a tocar apenas por prazer, sem ter nenhum objetivo em mente(marcar a sombreado)



- a parte do tempo de estudo que passam a tocar tendo algum objetivo técnico ou musical em mente(deixar em branco)



---

**Parte 2 – Instruções: Numa escala de 1 a 10 avalie globalmente a eficiência/qualidade do seu estudodiário:**

Em média, o nosso estudo semanal é:

*Nada eficiente* 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 *Extremamente eficiente*

---

**Parte 4 – Instruções: Indiquem com que frequência ocorre cada uma das seguintes afirmações, escolhendo**

– “1-Nunca”, “2-Raramente”, “3-Por vezes”, “4-Frequentemente” ou “5-Sempre”

---

- 1 Conversamos com o professor sobre como devemos estudar
- 2 Estudamos peças desafiantes
- 3 Quando estudamos, procuramos definições de termos e símbolos desconhecidos;
- 4 Trabalhamos as obras que estamos a estudar cantando-as interiormente;
- 5 Assinalamos partes problemáticas na partitura enquanto estudamos;
- 6 Quando encontramos um problema, paramos de tocar e tentamos pensar sobre a melhor maneira de o resolver;
- 7 Temos dificuldade em manter a concentração quando estudamos por longos períodos de tempo;
- 8 Utilizamos os conselhos do nosso professor enquanto estudamos;
- 9 Enquanto estudamos ouvimos atentamente o que estamos a fazer para ter a certeza de que não estamos a reforçar maus hábitos;
- 10 Se não conseguimos tocar bem uma peça, paramos para pensar como deveria soar;
- 11 Tentamos aperfeiçoar uma passagem da obra antes de estudar a seguinte;
- 12 Definimos claramente os nossos objetivos de estudo;
- 13 Enquanto estudamos apenas conseguimos manter a concentração por curtos períodos de tempo;
- 14 Enquanto estudamos pensamos nas coisas que aprendemos na aula;
- 15 Sempre que estudo, trabalhamos para melhorar;
- 16 Ocorrem-nos pensamentos sobre assuntos não-musicais enquanto estudamos;
- 17 Pedimos ajuda ao nosso professor quando trabalhamos obras difíceis;
- 18 Estudamos as secções difíceis muito lentamente;
- 19 Trabalhamos com dedicação enquanto estudamos;
- 20 Estudamos com metrónomo;

- 21** Começamos cada sessão de estudo com um aquecimento;
- 22** Dedicamos algum tempo em cada sessão de estudo para rever músicas;
- 23** Antes de estudar uma peça nova, observamo-la cuidadosamente;
- 24** Pedimos a opinião do nosso professor;
- 25** Estudamos logo no dia a seguir a uma aula;
- 26** Distraímos-nos facilmente enquanto estudamos;
- 27** Ouvimos atentamente os conselhos de estudo dados pelo professor;
- 28** Ouvimos gravações para nos ajudar a aprender;
- 29** Vimos bem preparadas para as aulas e ensaios;
- 30** Dedicamos sempre algum tempo a resolver coisas que não conseguimos fazer bem.

## Anexo E

### Questionário de questões abertas – instrumento

**Questionário relativo à aplicação de ferramentas de autorregulação na prática do instrumento  
(Gestão do tempo, Gravação, Definição de objetivos, Definição de estratégias, Autoavaliação do estudo)**

1. Com que frequência aplicaste as ferramentas de autorregulação na tua prática musical?

---

2. Consideras que a aplicação de métodos autorregulatórios afetou aspetos como técnica, expressão musical, ou outros elementos importantes para o teu desempenho musical? Se sim, indica de que modo e ilustra, se possível, com um exemplo.

---

---

---

3. Enfrentaste algum desafio ou dificuldade durante a aplicação destas ferramentas? Se sim, qual/quais?

---

---

4. Fizeste alguma modificação ou acrescento ao plano de autorregulação constante no caderno de estudo que te foi distribuído originalmente? Se sim, qual/quais?

---

---

5. Durante o período de aplicação das estratégias autorregulatórias no estudo, realizaste uma análise contínua do teu trabalho e dos teus resultados, com o objetivo de melhorar/otimizar as sessões de estudo futuras?

Sim                      Não

6. Que estratégias de autorregulação consideras que se adaptaram melhor ao teu instrumento?

---

---

7. Pensas dar continuidade à aplicação de métodos de autorregulação na tua prática musical futura? Se sim, quais?

---

---

8. Priorizaste alguns métodos autorregulatórios em função de outros? Se sim, quais e que fatores influenciaram a tua decisão?

---

---

---

9. Surgiram resultados inesperados decorrentes da aplicação das estratégias autorregulatórias no teu estudo? Se sim, qual/quais?

---

---

---

10. Numa escala de 1 a 5 indica em que medida a aplicação de estratégias autorregulatórias no estudo influenciou:

- a. Motivação
- b. Resultados
- c. Organização
- d. Pensamento crítico
- e. Autoavaliação
- f. Ansiedade/stress

11. Consideras que a eficácia dos métodos de autorregulação variou dependendo da tarefa ou objetivo que estavas a tentar melhorar?

---

12. Consideraste difícil manter a consistência e disciplina durante a implementação dos métodos de autorregulação na tua rotina de estudo? Se sim, especifica os motivos pelos quais sentiste essa dificuldade.

---

---

---

---

13. Verificaste alguma alteração na tua capacidade de autoavaliação e autocorreção no estudo derivada da aplicação dos métodos autorregulatórios? Se sim, especifica em que medida.

---

---

---

---

14. Achaste útil documentar as tuas experiências durante a aplicação dos métodos de autorregulação no estudo?

Sim          Não

15. Se tivesses que resumir os pontos chave e o que aprendeste por meio da aplicação das ferramentas de autorregulação no estudo, quais seriam/como o farias?

---

---

---

---

---

---

## Anexo F

### Questionário de questões abertas – música de câmara

**Questionário relativo à aplicação de ferramentas de autorregulação na prática da Música de Câmara (Gestão do tempo, Gravação, Definição de objetivos, Definição de estratégias, Autoavaliação do estudo)**

1. Com que frequência aplicaram as ferramentas de autorregulação nas vossas sessões de estudo em conjunto?

---

2. Consideras que a aplicação de métodos autorregulatórios afetou aspetos como técnica, expressão musical, ou outros elementos importantes para o desempenho musical do grupo? Se sim, indica de que modo e ilustra, se possível, com um exemplo.

---

---

---

3. Enfrentaram, enquanto grupo, algum desafio ou dificuldade durante a aplicação destas ferramentas? Se sim, qual/quais?

---

---

---

4. Fizeram alguma modificação ou acrescento ao plano de autorregulação constante no caderno de estudo que vos foi distribuído originalmente? Se sim, qual/quais?

---

---

---

5. Durante o período de aplicação das estratégias autorregulatórias no estudo, realizaram uma análise contínua do vosso trabalho e dos vossos resultados, com o objetivo de melhorar/otimizar as sessões de estudo futuras?

Sim                      Não

6. Que estratégias de autorregulação consideras que se adaptaram melhor à prática da música de câmara?

---

---

7. Pensas dar continuidade à aplicação de métodos de autorregulação na tua prática musical de conjunto futura? Se sim, quais?

---

---

8. Priorizaram, enquanto grupo, alguns métodos autorregulatórios em função de outros? Se sim, quais e que fatores influenciaram a vossa decisão?

---

---

---

9. Surgiram resultados inesperados decorrentes da aplicação das estratégias autorregulatórias nas vossas sessões de estudo? Se sim, qual/quais?

---

---

---

10. Numa escala de 1 a 5 indica em que medida a aplicação de estratégias autorregulatórias no estudo influenciou:

- a. Motivação
- b. Resultados
- c. Organização
- d. Pensamento crítico
- e. Autoavaliação
- f. Ansiedade/stress

11. Consideras que a eficácia dos métodos de autorregulação variou dependendo da tarefa ou objetivo que estavam a tentar melhorar?

---

12. Consideraste difícil manter a consistência e disciplina durante a implementação dos métodos de autorregulação na vossa rotina de estudo em conjunto? Se sim, especifica os motivos pelos quais sentiste essa dificuldade.

---

---

---

---

13. Verificaste alguma alteração na capacidade de autoavaliação e autocorreção do grupo durante o estudo derivada da aplicação das ferramentas autorregulatórias? Se sim, especifica em que medida.

---

---

---

---

14. Achaste útil documentar as vossas experiências durante a aplicação dos métodos de autorregulação no estudo?

Sim      Não

15. Se tivesses que resumir os pontos chave e o que aprendeste por meio da aplicação das ferramentas de autorregulação na prática da música de câmara, quais seriam/como o farias?

---

---

---

---

---

---

---

## Anexo G

### Correspondência das questões do “*Inquérito sobre hábitos de estudo*” de Miksza (2011) às respectivas dimensões da autorregulação

The Development of a Measure of Self-regulated Practice Behavior for Beginning and Intermediate Instrumental Music Students - Miksza

#### APPENDIX A – Self-efficacy and Self-Regulated Music Learning Items and Response Mode

##### *Self-efficacy items* (‘1-Strongly Disagree,’ ‘2-Disagree,’ ‘3-Neither,’ ‘4-Agree,’ ‘5-Strongly Agree’)

SelfEff1	No musical task is too difficult for me
SelfEff2	Compared with others in band, I think I am a good musician
SelfEff3	I believe I can become unusually good on my instrument
SelfEff4	When I set musical goals for myself, I am sure I can achieve them
SelfEff5	I expect to be known as a good musician
SelfEff6	I feel I can solve any musical problem I encounter
SelfEff7	I expect to do well in music in the future
SelfEff8	I am confident in my ability to improve on my instrument
SelfEff9	Compared with other band students, I expect to do well

##### *Method items* (‘1-never,’ ‘2-rarely,’ ‘3-sometimes,’ ‘4-Often,’ ‘5-Always’)

METH1	Mark trouble spots in music when practicing
METH2	Carefully look through a new piece before practicing
METH3	Spend practice time on things I cannot do very well
METH4	Come well prepared to music rehearsals and lessons
METH5	Practice difficult spots very slowly
METH6	Begin each practice session with warm-ups
METH7	Practice the day after a rehearsal or lesson
METH8	Work to improve whenever practicing
METH9	Set specific practice goals
METH10	Practice at least a little bit every day
METH11	Practice challenging music
METH12	Spend some practice time sight-reading new music
METH13	Work hard when practicing
METH14	Practice with a metronome

##### *Behavior items* (‘1-never,’ ‘2-rarely,’ ‘3-sometimes,’ ‘4-Often,’ ‘5-Always’)

BEH1	Try to get one section of music perfect before practicing the next
BEH2	Spend time in each practice session reviewing music
BEH3	I listen to my own playing while I practice to make sure I am not reinforcing bad habits
BEH4	I think about pieces I’m practicing by singing them through in my mind
BEH5	If I can’t play a piece correctly I stop to think about how it should sound
BEH6	I practice to see how much better I can actually get at music
BEH7	When I’m practicing I stop playing and try to think about the best way to work out a problem

##### *Time Management items* (‘1-never,’ ‘2-rarely,’ ‘3-sometimes,’ ‘4-Often,’ ‘5-Always’; ‘R’ = reverse score)

TIME1	I can only concentrate for short periods of time when practicing <sup>R</sup>
TIME2	I have difficulty concentrating when practicing for extended periods of time <sup>R</sup>
TIME3	I am easily distracted when practicing <sup>R</sup>
TIME4	Thoughts about non-musical things run through my head while I practice <sup>R</sup>
TIME5	I daydream when practicing alone <sup>R</sup>
TIME6	It is easy for me to remain focused on my music when practicing alone

##### *Social Influence items* (‘1-never,’ ‘2-rarely,’ ‘3-sometimes,’ ‘4-Often,’ ‘5-Always’)

SOC1	Think about things I learn in band when practicing
SOC2	Ask band teacher for help practicing difficult music
SOC3	Listen carefully to band teacher’s practice advice
SOC4	Use band teacher’s advice when practicing
SOC5	Talk to band teacher about how to practice
SOC6	Look up definitions for unfamiliar terms and symbols when practicing
SOC7	Ask for feedback from band teacher
SOC8	Listen to musical recordings to help me learn
SOC9	Look to books for musical information that helps me learn

## Anexo H

### Tabela com dados recolhidos por meio do “Inquérito sobre hábitos de estudo” de Miksza (2011) - Instrumento

<b>Instrumento (Violino)</b>			
<b>Pergunta</b>	<b>Parâmetro</b>	<b>Resposta (fevereiro)</b>	<b>Resposta (junho)</b>
<b>Hábitos de estudo</b>			
Duração Média do estudo diário (min.)	Gestão do Tempo	30 min.	30/40 min.
Nº de sessões de estudo por dia	Gestão do Tempo	1	1
Tempo de estudo passado a tocar apenas por prazer	Gestão do Tempo	60%	50%
Tempo de estudo passado a tocar com algum objetivo em mente	Gestão do Tempo	40%	60%
<b>Perceção de eficácia no estudo (escala de 1 a 10)</b>			
Eficácia do estudo diário (Violino)		8	9
<b>Autoeficácia</b>			
(Dt – discordo totalmente/ D – discordo/ N – não concordo nem discordo/ C – concordo/ CT – concordo totalmente)			
Não sinto confiança nas minhas capacidades para tocar o meu instrumento	<b>Autoeficácia</b>	D	D
Acredito que posso vir a ser muito bom no meu instrumento	<b>Autoeficácia</b>	C	CT
Quando estabeleço objetivos musicais tenho a certeza que os consigo alcançar.	<b>Autoeficácia</b>	CT	C
Espero vir a ser bom em música.	<b>Autoeficácia</b>	C	N
Estou confiante na minha capacidade de melhorar no meu instrumento	<b>Autoeficácia</b>	CT	C
<b>Dimensões método, comportamento, tempo, social</b>			
(1- Nunca/ 2- Raramente/ 3- Por vezes/ 4- Frequentemente/ 5 – Sempre)			
1. Converso com o professor sobre como devo estudar	<b>Social</b>	5	4
2. Estudo peças desafiantes	<b>Método</b>	3	4
3. Quando estudo, procuro definições de termos e símbolos desconhecidos	<b>Social</b>	4	3
4. Trabalho as obras que estou a estudar cantando-as interiormente	<b>Comportamento</b>	4	5
5. Assinalo partes problemáticas na partitura enquanto estudo	<b>Método</b>	2	3
6. Sonho acordado enquanto estudo sozinho	<b>Gestão do Tempo</b>	2	1
7. Quando encontro um problema, paro de tocar e tento pensar sobre a melhor maneira de o resolver	<b>Comportamento</b>	4	4

8. Estudo pelo menos um pouco todos os dias	<b>Método</b>	3	3
9. Tenho dificuldade em me concentrar quando estudo por longos períodos de tempo	<b>Gestão do Tempo</b>	2	2
10. Utilizo os conselhos do meu professor enquanto estudo	<b>Social</b>	5	4
11. Enquanto estudo ouço atentamente o que estou a fazer para ter a certeza de que não estou a reforçar maus hábitos	<b>Comportamento</b>	4	3
12. Se não consigo tocar bem uma peça, paro para pensar como deveria soar	<b>Comportamento</b>	4	5
13. Tento aperfeiçoar uma passagem da obra antes de estudar a seguinte	<b>Comportamento</b>	3	4
14. Defino claramente os meus objetivos de estudo	<b>Método</b>	2	4
15. Enquanto estudo apenas consigo concentrar-me por curtos períodos de tempo	<b>Gestão do Tempo</b>	1	1
16. Enquanto estudo penso nas coisas que aprendi na aula	<b>Social</b>	4	4
17. É fácil para mim manter-me concentrado enquanto estudo sozinho	<b>Gestão do Tempo</b>	4	4
18. Sempre que estudo, trabalho para melhorar	<b>Método</b>	5	4
19. Ocorrem-me pensamentos sobre assuntos não-musicais enquanto estudo	<b>Gestão do Tempo</b>	1	2
20. Peço ajuda ao meu professor quando trabalho obras difíceis	<b>Social</b>	4	3
21. Hesito em pedir conselhos musicais a outras pessoas	<b>Social</b>	2	2
22. Estudo as secções difíceis muito lentamente	<b>Método</b>	4	4
23. Trabalho com dedicação enquanto estudo	<b>Método</b>	4	4
24. Estudo com metrónomo	<b>Método</b>	3	2
25. Começo cada sessão de estudo com um aquecimento	<b>Método</b>	5	3
26. Dedico algum tempo em cada sessão de estudo para rever músicas	<b>Comportamento</b>	2	3
27. Antes de estudar uma peça nova, observo-a cuidadosamente	<b>Método</b>	4	5
28. Peço a opinião do meu professor	<b>Social</b>	3	4
29. Estudo logo no dia a seguir a uma aula	<b>Método</b>	4	3
30. Distraio-me facilmente enquanto estudo	<b>Gestão do Tempo</b>	2	2
31. Ouço atentamente os conselhos de estudo dados pelo professor	<b>Social</b>	5	4
32. Ouço gravações para me ajudar a aprender	<b>Social</b>	4	2
33. Vou bem preparado para as aulas e ensaios	<b>Método</b>	3	3
34. Dedico sempre algum tempo a resolver coisas que não consigo fazer bem	<b>Método</b>	4	4

## Anexo I

### Tabela com dados recolhidos por meio do “Inquérito sobre hábitos de estudo” de Miksza (2011) - Música de câmara

Música de Câmara			
Pergunta	Parâmetro	Resposta (fevereiro)	Resposta (junho)
<b>Hábitos de estudo</b>			
Duração Média do estudo semanal (min.)	Tempo	60 min.	30/40 min.
Nº de sessões de estudo por semana	Tempo	1	1
Tempo de estudo passado a tocar apenas por prazer	Tempo	13%	8%
Tempo de estudo passado a tocar com algum objetivo em mente	Tempo	87%	92%
<b>Perceção de eficácia no estudo</b> (escala de 1 a 10)			
Eficácia do estudo semanal		8	9
<b>Dimensões método, comportamento, tempo, social</b> (1- Nunca/ 2- Raramente/ 3- Por vezes/ 4- Frequentemente/ 5 - Sempre)			
Estudamos peças desafiantes	<b>Método</b>	4	4
Conversamos com o professor sobre como devemos estudar	<b>Social</b>	4	5
Quando estudamos, procuramos definições de termos e símbolos desconhecidos	<b>Social</b>	5	5
Trabalhamos as obras que estamos a estudar cantando-as interiormente	<b>Comportamento</b>	5	5
Assinalamos partes problemáticas na partitura enquanto estudamos	<b>Método</b>	5	5
Quando encontramos um problema, paramos de tocar e tentamos pensar sobre a melhor maneira de o resolver	<b>Comportamento</b>	3	4
Temos dificuldade em manter a concentração quando estudamos por longos períodos de tempo	<b>Gestão do Tempo</b>	4	2
Utilizamos os conselhos do nosso professor enquanto estudo	<b>Social</b>	5	5
Enquanto estudamos ouvimos atentamente o que estamos a fazer para ter a certeza de que não estamos a reforçar maus hábitos	<b>Comportamento</b>	5	5
Se não conseguimos tocar bem uma peça, paramos para pensar como deveria soar	<b>Comportamento</b>	3	4
Tentamos aperfeiçoar uma passagem da obra antes de estudar a seguinte	<b>Comportamento</b>	3	5
Definimos claramente os nossos objetivos de estudo	<b>Método</b>	4	4

Enquanto estudamos apenas conseguimos manter a concentração por curtos períodos de tempo	<b>Gestão do Tempo</b>	4	1
Enquanto estudamos pensamos nas coisas que aprendemos na aula	<b>Social</b>	5	5
Sempre que estudamos, trabalhamos para melhorar	<b>Método</b>	5	5
Ocorrem-nos pensamentos sobre assuntos não-musicais enquanto estudamos	<b>Gestão do Tempo</b>	5	1
Pedimos ajuda ao nosso professor quando trabalhamos obras difíceis	<b>Social</b>	5	5
Estudamos as secções difíceis muito lentamente	<b>Método</b>	5	3
Trabalhamos com dedicação enquanto estudamos	<b>Método</b>	5	5
Estudamos com metrónomo	<b>Método</b>	5	4
Começamos cada sessão de estudo com um aquecimento	<b>Método</b>	5	4
Dedicamos algum tempo em cada sessão de estudo para rever músicas	<b>Comportamento</b>	5	2
Antes de estudar uma peça nova, observamo-la cuidadosamente	<b>Método</b>	4	3
Pedimos a opinião do nosso professor	<b>Social</b>	5	5
Estudamos logo no dia a seguir a uma aula	<b>Método</b>	4	3
Distraímos-nos facilmente enquanto estudamos	<b>Gestão do Tempo</b>	5	1
Ouvimos atentamente os conselhos de estudo dados pelo professor	<b>Social</b>	5	5
Ouvimos gravações para nos ajudar a aprender	<b>Social</b>	5	5
Vamos bem preparadas para as aulas e ensaios	<b>Método</b>	5	5
Dedicamos sempre algum tempo a resolver coisas que não conseguimos fazer bem	<b>Método</b>	5	5

## Anexo J

# Formulário de consentimento informado

### CONSENTIMENTO INFORMADO

Ex.<sup>a</sup> Direção Pedagógica,

O presente projeto, integrado no curso de Mestrado em Ensino de Música da Escola Superior de Artes Aplicadas de Castelo Branco e realizado sob orientação da Professora Doutora Cristina Maria Gonçalves Pereira, propõe o estudo do impacto da aplicação de ferramentas de autorregulação na aprendizagem do instrumento e da música de câmara.

Como parte integrante deste projeto serão aplicados três instrumentos de recolha de dados distintos: um *dossier* de estudo, um “*Inquérito sobre hábitos de estudo*” da autoria de Peter Miksza, traduzido e adaptado para a população portuguesa, e um questionário de questões abertas. Para tal é necessária a recolha de dados de uma amostra, pelo que venho requer a V.as Ex.as a colaboração da vossa instituição para a aplicação das ferramentas e instrumentos de recolha acima referidos aos sujeitos participantes selecionados de violino e música de câmara.

Agradeço a atenção e disponibilidade prestadas.

Com os melhores cumprimentos,

Alexandra Pastore. ([alexandrapastore@gmail.com](mailto:alexandrapastore@gmail.com))

-----

A Direção Pedagógica da escola \_\_\_\_\_ disponibiliza-se a colaborar com o projeto **O papel das ferramentas de autorregulação na aprendizagem do instrumento e da música de câmara**, na aplicação do “*Inquérito sobre hábitos de estudo*” (Miksza, 2011), do dossier de estudo e do questionário de questões abertas aos sujeitos participantes selecionados de instrumento e música de câmara, mediante autorização expressa por parte dos respetivos encarregados de educação.

Pela Direção Pedagógica,

\_\_\_\_\_  
(assinatura)

## Anexo L

### Circular de autorização para recolha de imagens e som – encarregados de educação



#### PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA RECOLHA DE IMAGENS E SOM

Exmo.(a) Sr.(ª) Encarregado(a) de Educação

Eu, Alexandra Silva Carvalho Pastore, aluna do Mestrado em Ensino da Música – Instrumento e Música de Conjunto, da Escola Superior de Artes Aplicadas de Castelo Branco (Instituto Politécnico de Castelo Branco) a realizar a Prática de Ensino Supervisionada necessária à conclusão do referido mestrado, solicito a sua autorização para a recolha de imagem e som (vídeo) do seu educando(a), da turma \_\_\_\_\_, no âmbito das atividades letivas que irei desenvolver durante o ano letivo 2022/2023. As imagens e vídeos recolhidos servirão unicamente para fins académicos, estando a identidade e privacidade dos alunos assegurada.

O professor

\_\_\_\_\_

---

#### PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA RECOLHA DE IMAGENS

Eu, \_\_\_\_\_,  
declaro que autorizo a recolha de imagem e som (vídeo) do(a) aluno(a)  
\_\_\_\_\_  
da turma \_\_\_\_\_, da instituição \_\_\_\_\_.

Assinatura do encarregado de educação

\_\_\_\_\_