



**Politécnico
Castelo Branco**

Escola Superior
de Artes Aplicadas

Hábitos de Estudo no Ensino de Violino: Impacto de uma abordagem pedagógica estruturada

Joana Filipa Luís Martins

Orientadores

Professor Mestre e Especialista Augusto Daniel de Oliveira Trindade

Professora Doutora Maria Cecília Luiz

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 de Música, realizada sob a orientação científica do Professor Adjunto Mestre e Especialista Augusto Daniel de Oliveira Trindade, do Instituto Politécnico de Castelo Branco, e da Professora Titular Doutora Maria Cecília Luiz, da Universidade Federal de São Carlos.

dezembro 2025

Composição do júri

Presidente do júri

Especialista, Miguel Jorge Cardoso da Rocha

Professor Coordenador na Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco

Vogais

Doutor, Nuno Luís Caçote da Silva (Arguente)

Professor Auxiliar Convidado na Universidade de Aveiro - Departamento de Comunicação e Arte

Especialista, Augusto Daniel de Oliveira Trindade (Orientador)

Professor Adjunto na Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco

Agradecimentos

Ao Professor Mestre e Especialista Augusto Daniel de Oliveira Trindade e à Professora Doutora Maria Cecília Luiz pelo aconselhamento e disponibilidade.

À Professora Adjunta Mestre e Especialista Alexandra Sofia Monteiro da Silva Trindade e ao Professor Mestre Tiago Manuel de Oliveira Santos pelas suas contribuições ao longo do desenvolvimento deste trabalho.

À aluna pela colaboração dedicada.

A todos aqueles que de uma forma direta ou indireta contribuíram no desenvolvimento do trabalho.

Resumo

O presente relatório é constituído por duas partes complementares que refletem tanto a dimensão prática do estágio pedagógico como o desenvolvimento de um estudo de investigação aplicado ao ensino do violino. A Parte I apresenta o dossiê de estágio realizado no Conservatório de Guimarães, incluindo a caracterização da instituição, a classe de instrumento, a classe de conjunto, as planificações elaboradas e as reflexões produzidas a partir das aulas assistidas e lecionadas. Esta secção permite compreender o contexto educativo no qual a investigação se insere e evidencia a evolução profissional da mestrandia enquanto futura docente.

A Parte II corresponde ao estudo de intervenção desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ensino da Música, centrado na promoção de hábitos de estudo mais estruturados, conscientes e autorregulados no violino. A investigação parte da constatação de que muitos alunos apresentam dificuldades na organização do estudo autónomo, manifestando práticas pouco planificadas e predominantemente mecânicas. Com base num enquadramento teórico que articula conceitos como prática deliberada, autorregulação e metacognição, implementou-se uma intervenção pedagógica com uma aluna do ensino básico especializado, ao longo de seis semanas.

O estudo recorreu a uma metodologia qualitativa e interpretativa, com recolha de dados através de entrevistas, diário de campo, planificações de estudo e registos reflexivos. Os resultados evidenciam progressos significativos na capacidade de planear, monitorizar e avaliar o estudo, bem como melhorias técnicas e um aumento expressivo da motivação e da autonomia. O trabalho conclui sublinhando a importância de uma pedagogia que ensine não apenas o “que” estudar, mas sobretudo o “como” estudar, reforçando o papel do professor como mediador do desenvolvimento autorregulado no ensino musical.

Palavras-chave:

Ensino da música; violino; autorregulação; práticas de estudo; intervenção pedagógica.

Abstract

This report comprises two complementary parts that reflect both the practical dimension of the pedagogical internship and the development of an applied research study in violin teaching. Part I presents the internship dossier completed at the *Conservatório de Guimarães*, including the characterisation of the institution, students, ensemble, lesson plans, and reflections based on the observed and taught lessons. This section provides the educational context in which the research is situated and documents the professional development of the trainee teacher.

Part II corresponds to the intervention study conducted within the Master's Degree in Music Education, focusing on fostering more structured, conscious, and self-regulated violin practice habits. The research emerged from the observation that many students struggle to organise their autonomous practice, relying on unplanned and predominantly mechanical approaches. Drawing on a theoretical framework that integrates deliberate practice, self-regulation, and metacognition, a six-week pedagogical intervention was implemented with a violin student in specialised music education.

The study followed a qualitative and interpretative methodology, gathering data through interviews, field notes, study plans, and reflective records. The results show substantial progress in the student's ability to plan, monitor, and evaluate her practice, as well as technical improvements and increased motivation and autonomy. The report concludes by highlighting the importance of a pedagogy that teaches not only "what" to practise but, fundamentally, "how" to practise, reinforcing the role of the teacher as a facilitator of self-regulated learning in music education.

Keywords:

Music education; violin; self-regulation; practice habits; pedagogical intervention.

Índice geral

Composição do Júri	III
Agradecimentos	V
Resumo	VII
Abstract	IX
Introdução	1
Parte I - Prática de Ensino Supervisionada	3
1. Contextualização Escolar	5
1.1. Conservatório de Guimarães	5
1.2. Caracterização Geográfica, Económica, Social, Cultural e Infraestruturas	6
1.3. Condições Físicas	7
1.4. Comunidade Educativa	7
1.4.1. Corpo Discente	7
1.4.2. Corpo Docente	8
1.4.3. Pais e Encarregados de Educação	8
1.4.4. Associação de Estudantes	8
1.5. Órgãos de Gestão e Administração	8
1.6. Órgãos de Gestão Educativa	9
1.6.1. Conselho Pedagógico	9
1.6.2. Departamentos Curriculares	9
1.6.3. Coordenação de Ciclo	10
1.6.4. Diretores de Turma	10
1.6.5. Gestão de Projetos Artísticos	10
1.7. Atividades de Enriquecimento e Complemento Curricular	10
1.7.1. Jovens Cantores de Guimarães (JCG)	10
1.7.2. Cantania	11
1.7.3. Outras Iniciativas	11
1.8. Oferta Educativa	11
1.8.1. Iniciação à Música	11
1.8.2. Cursos Básicos	12
1.8.3. Cursos Secundários	12
1.8.4. Cursos Livres	12
1.9. Critérios de Avaliação	12
1.9.1. Avaliação Formativa	13
1.9.2. Avaliação Sumativa	13
1.9.3. Competências Avaliadas e Ponderações	13
1.9.4. Escala de Classificação	14
2. Caracterização da Aluna de Instrumento	16

2.1. Competências a Desenvolver no 5.º Grau	16
2.2. Conteúdos Programáticos do 5.º Grau.....	17
2.2.1. Programa Mínimo Anual.....	17
2.2.2. Obras de Referência	18
2.3. Calendarização da PES de Violino	19
2.4. Planificações e Reflexões das Aulas de Instrumento	20
3. Caracterização da Classe de Conjunto	28
3.1. Objetivos Gerais	28
3.2. Competências Específicas	29
3.3. Conteúdos Programáticos	30
3.3. Calendarização da PES de Classe de Conjunto	31
3.4. Planificações e Reflexões das Aulas de Orquestra de Cordas do 9.º ano e Ensino Secundário.....	32
4. Reflexão Final - Prática de Ensino Supervisionada.....	42
Parte II - Investigação na Prática de Ensino	44
Introdução	46
1. Problema e Objetivos do Estudo	48
1.1. Problemática Identificada	48
1.2. Questões de Investigação	48
1.3. Objetivos de Investigação	49
1.4. Objetivos da Intervenção Pedagógica.....	49
2. Fundamentação Teórica	51
2.1. Importância dos Hábitos de Estudo na Música	51
2.2. Prática Deliberada e Desenvolvimento de Habilidades	53
2.3. Autorregulação no Contexto do Ensino Musical	55
2.4. Práticas Pedagógicas no Ensino de Violino.....	58
2.5. Fundamentação Metodológica: Investigação de Intervenção Participativa	61
2.5.1. Enquadramento Geral	61
2.5.2. Natureza Participativa e Processual	61
2.5.3. Transversalidade e Coautoria	62
2.5.4. A Implicação e o Investigador como Participante	62
2.5.5. O Conhecimento como Dispositivo de Transformação.....	63
2.5.6. Síntese Metodológica.....	63
3. Metodologia de Investigação	65
3.1. Enquadramento Metodológico.....	65
3.2. Tipo de Estudo e Metodologia.....	65
3.3. Contexto e Participantes	65
3.4. Procedimentos de Recolha de Dados.....	66
3.5. Procedimentos da Intervenção Pedagógica.....	67
3.6. Procedimentos de Análise dos Dados	67
3.7. Considerações Éticas.....	69

3.8. Síntese Metodológica.....	70
4. Apresentação e Análise de Dados	72
4.1. Introdução.....	72
4.2. Organização e Planificação do Estudo	73
4.3. Autorregulação e Metacognição.....	74
4.4. Qualidade Técnica e Interpretativa	75
4.5. Perceção de Autonomia e Motivação.....	76
4.6. Síntese Interpretativa dos Resultados	77
5. Discussão.....	79
5.1. Introdução.....	79
5.2. Transformações na Organização e Planificação do Estudo	79
5.3. Desenvolvimento da Autorregulação e da Consciência Metacognitiva	80
5.4. Melhoria da Qualidade Técnica e Interpretativa	80
5.5. Autonomia, Motivação e Identidade Musical.....	81
5.6. Implicações Pedagógicas.....	81
5.7. Limitações do Estudo e Perspetivas Futuras	82
5.8. Síntese Final.....	82
Conclusão	85
Bibliografia.....	88
Anexos.....	92

Índice de figuras

Figura 1 - Modelo Cíclico da Autorregulação, baseado no modelo de Zimmerman (2000, citado por McPherson & Renwick, 2011) e em López-Íñiguez e McPherson (2024), elaborada pela autora . **57**

Lista de tabelas

Tabela 1 - Nomenclatura da Classificação, segundo os Critérios de Avaliação 2024-2025 do Conservatório de Guimarães	14
Tabela 2 - Programa Mínimo Anual - Regime Trimestral, segundo o Programa da Disciplina de Violino do Conservatório de Guimarães	18
Tabela 3 - Programa Mínimo Anual - Regime Semestral, segundo o Programa da Disciplina de Violino do Conservatório de Guimarães	18
Tabela 4 - Obras de Referência, segundo o Programa da Disciplina de Violino do Conservatório de Guimarães	18
Tabela 5 - Calendarização da PES de Violino, elaborada pela autora	19
Tabela 6 - Planificação de Violino 17 de fevereiro de 2025, elaborada pela autora	21
Tabela 7 - Planificação de Violino 19 de março de 2025, elaborada pela autora	23
Tabela 8 - Planificação de Violino 2 de junho de 2025, elaborada pela autora	25
Tabela 9 - Calendarização da PES de Classe de Conjunto, elaborada pela autora.....	31
Tabela 10 - Planificação de Classe de Conjunto 23 de janeiro de 2025, elaborada pela autora ...	33
Tabela 11 - Planificação de Classe de Conjunto 27 de fevereiro de 2025, elaborada pela autora	35
Tabela 12 - Planificação de Classe de Conjunto 20 de março de 2025, elaborada pela autora	38
Tabela 13 — As três fases da análise de conteúdo segundo Bardin (2016), elaborada pela autora	67
Tabela 14 — Categorias e subcategorias da análise (com exemplos do corpus), elaborada pela autora	68
Tabela 15 — Triangulação dos Dados (Entrevista Inicial), elaborada pela autora	69
Tabela 16 — Triangulação dos Dados (Entrevista Final), elaborada pela autora.....	69
Tabela 17 — Evolução semanal da aluna (Síntese Geral), elaborada pela autora	72
Tabela 18 — Excerto de uma planificação da aluna, elaborada pela autora	73
Tabela 19 — Transformações por categoria ao longo da intervenção, elaborada pela autora	74
Tabela 20 — Evolução técnica ao longo das semanas, elaborada pela autora	75
Tabela 21 — Estratégias pedagógicas utilizadas na intervenção e respetivos efeitos na motivação e autonomia, elaborada pela autora	76
Tabela 22 — Síntese dos Resultados, elaborada pela autora	77
Tabela 23 — Relação entre resultados e literatura, elaborada pela autora	79

Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos

AMVMS - Academia de Música Valentim Moreira de Sá

CIM III – Comunidade Intermunicipal do Tâmega e Sousa

INE - Instituto Nacional de Estatística

JCG - Jovens Cantores de Guimarães

PES - Prática de Ensino Supervisionada

Introdução

O presente relatório surge no âmbito do Mestrado em Ensino da Música e integra duas componentes essenciais e complementares: a dimensão profissionalizante do estágio pedagógico e a dimensão investigativa correspondente ao estudo de intervenção. Estas duas partes, embora distintas nos seus objetivos imediatos, articulam-se para fornecer uma visão integrada do desenvolvimento docente e da reflexão crítica sobre as práticas de ensino do violino.

A Parte I – Prática de Ensino Supervisionada apresenta o contexto educativo onde decorreu a prática pedagógica, o Conservatório de Guimarães, caracterizando a instituição, a sua organização e o funcionamento das aulas de instrumento e de classe de conjunto. Apresenta, adicionalmente, as planificações construídas e as reflexões produzidas ao longo do processo.

A Parte II – Investigação na Prática de Ensino emerge a partir das necessidades identificadas durante o estágio, particularmente relacionadas com a organização e a eficácia do estudo autónomo dos alunos de violino. Observou-se que, apesar da motivação e do empenho demonstrados, muitos estudantes apresentavam dificuldades em estruturar o estudo, recorrendo frequentemente à repetição mecânica e à dependência do professor para identificar e resolver problemas técnicos e musicais. Estas constatações, coerentes com a literatura especializada, fundamentaram o desenvolvimento de uma investigação centrada na promoção de hábitos de estudo conscientes e autorregulados.

A investigação segue uma abordagem qualitativa, de natureza interpretativa e participativa, inspirada nos pressupostos da investigação de intervenção. A intervenção desenvolvida com uma aluna do ensino básico do ensino artístico especializado integrou estratégias de prática deliberada, planificação semanal, autoavaliação e reflexão metacognitiva, procurando transformar não só os resultados técnicos, mas também os processos internos que sustentam a aprendizagem instrumental. A análise dos dados recolhidos permitiu compreender as mudanças ocorridas ao longo da intervenção e avaliar o impacto das estratégias pedagógicas aplicadas.

Este relatório pretende, portanto, não apenas documentar um percurso de estágio, mas refletir criticamente sobre ele e produzir conhecimento aplicável ao ensino do violino. Ao integrar prática e investigação, pretende contribuir para uma pedagogia mais consciente, sistemática e orientada para a autonomia dos alunos no contexto do ensino artístico especializado.

Parte I - Prática de Ensino Supervisionada

1. Contextualização Escolar¹

1.1. Conservatório de Guimarães

Fundada em 1903, a Associação Cultural *Sociedade Musical de Guimarães* tem como origem uma Banda de Música e o objetivo central de promover e ensinar música. Na década de 1970, a associação criou uma escola de cariz amador, e nos anos 1980 surgiu uma iniciativa para unir várias escolas de música do concelho de Guimarães numa única entidade. Apesar de não ter obtido o sucesso pretendido, dele resultou a criação, em 1992, da Academia de Música Valentim Moreira de Sá (AMVMS). Esta instituição obteve em 1994 a autorização oficial de funcionamento pelo Ministério da Educação, bem como o contrato de patrocínio e paralelismo pedagógico para os cursos iniciais, tendo alargado progressivamente a sua oferta de instrumentos.

A AMVMS foi, aquando da sua fundação, a única escola de ensino artístico especializado em música no concelho de Guimarães e nos concelhos vizinhos de Vieira do Minho, Fafe, Felgueiras, Póvoa de Lanhoso e Amares. Inicialmente instalada na sede da Sociedade Musical de Guimarães, no Largo da República do Brasil, transferiu-se em 1994 para o Palácio de Vila Flor e, posteriormente, em 1999, para o Largo Condessa do Juncal. Atualmente localiza-se no Teatro Jordão.

Com o apoio da Câmara Municipal e em resposta às necessidades das bandas filarmónicas locais, no ano letivo de 2007/2008, foi criado um Polo em Vieira do Minho para oferta de Iniciação Musical e Cursos Livres. Em 2010/2011, este Polo obteve autorização para oferecer os Cursos Básicos de Música. Já em 2014/2015, a oferta educativa foi alargada à Vila de Ponte, promovendo o acesso descentralizado ao ensino artístico especializado.

A AMVMS passou oficialmente a designar-se Conservatório de Guimarães em dezembro de 2016. No ano letivo de 2018/2019, a instituição expandiu a sua atuação através de parcerias com vários agrupamentos escolares — nomeadamente os Agrupamentos de Escolas das Taipas, D. Afonso Henriques e Francisco de Holanda. Este alargamento estendeu-se também à totalidade do 1.º ciclo dos agrupamentos com os quais foram estabelecidos protocolos, incluindo os agrupamentos: João de Meira, Arqueólogo Mário Cardoso, Santos Simões, Briteiros, Barco, Taipas e Gil Vicente.

¹ Toda a informação deste capítulo é proveniente do *Projeto Educativo 2024-2027* (Conservatório de Guimarães, 2024d) e dos *CrITÉrios de Avaliação 2024-2027* (Conservatório de Guimarães, 2024a).

1.2. Caracterização Geográfica, Económica, Social, Cultural e Infraestruturas

Guimarães, cidade localizada no distrito de Braga, integra a região Norte de Portugal e pertence à sub-região do Ave (CIM III). Com uma área de 242,08 km² e uma população aproximada de 160 mil habitantes, o município é composto por 69 freguesias, concentrando-se a maioria dos residentes na cidade e zonas circundantes. Confina a norte com Póvoa de Lanhoso, a leste com Fafe, a sul com Felgueiras, Vizela e Santo Tirso, a oeste com Vila Nova de Famalicão e a noroeste com Braga.

No plano socioeconómico, os dados do INE/PORDATA indicam que 3,7% da população local não completou nenhum nível de ensino, enquanto 27% possuem o 1.º ciclo, 12,6% o 2.º ciclo, 18,3% o 3.º ciclo, 21,2% o ensino secundário e 15,1% concluíram o ensino superior. A economia local é fortemente industrializada, sendo os setores secundário e terciário os principais empregadores. O setor primário representa somente 0,9%. A força de trabalho é, na sua maioria, jovem, com grande presença feminina e baixos níveis de qualificação. A taxa de desemprego é de 13,4% entre os homens e 15,1% entre as mulheres.

Do ponto de vista cultural, Guimarães destaca-se pela intensa atividade promovida pelo município, em colaboração com a população, sobretudo desde os finais dos anos 80. A presença de várias associações culturais e musicais (coros, bandas, grupos diversos) sustentou uma política de investimento cultural significativo. A designação de Guimarães como Capital Europeia da Cultura em 2012 marcou um ponto alto, levando à criação de uma orquestra local e ao reforço das infraestruturas culturais.

Este investimento materializou-se em espaços como a *Plataforma das Artes*, o *Centro Cultural Vila Flor*, o *Teatro Jordão* (onde está sediado o Conservatório de Guimarães), o *Museu Alberto Sampaio*, a *Sociedade Martins Sarmiento* e o *Paço dos Duques de Bragança*. Estes espaços, devidamente equipados, muitos com pianos de cauda, são espaços de excelência para a realização de eventos culturais promovidos pelo Conservatório.

Atualmente, o Conservatório de Guimarães encontra-se inserido num contexto geográfico e cultural dinâmico, conhecido como “Bairro C — Caminhos de Cultura e Criatividade”. Esta área articula criação artística, inovação tecnológica, envolvimento comunitário e preservação patrimonial.

Por sua vez, Vieira do Minho, também situada no distrito de Braga e na sub-região do Ave, possui cerca de 14.700 habitantes distribuídos por 220 km² e 21 freguesias. Confina com os municípios de Terras de Bouro, Montalegre, Cabeceiras de Basto, Fafe, Póvoa de Lanhoso e Amares. A estrutura económica local reparte-se entre os setores terciário (46,4%) e secundário (45,8%), com uma presença residual do setor primário (7,7%), embora este continue relevante como atividade

complementar. O emprego feminino predomina nos serviços, enquanto o masculino se concentra na indústria.

Culturalmente, Vieira do Minho dispõe de duas bandas filarmónicas e infraestruturas como o *Auditório Municipal* e a *Casa de Lamas*. Ainda assim, é uma região do interior com acesso limitado à oferta cultural. Neste sentido, o Conservatório de Guimarães tem um papel essencial na promoção da cultura local, criando oportunidades artísticas e educativas e colaborando com entidades locais para dinamizar eventos culturais.

Em síntese, o Conservatório de Guimarães afirma-se como uma entidade fundamental no panorama cultural da região, com um plano de atividades vasto e diversificado que responde às exigências e solicitações de múltiplas instituições e comunidades.

1.3. Condições Físicas

O edifício organiza-se em seis pisos, do -2 ao 2. No piso térreo (piso 0), localiza-se a Sala de Espetáculos, o espaço central do antigo teatro, bem como a Galeria de Exposições e algumas Salas de Ensaio. Os pisos superiores (1, 1A e 2) são ocupados pelo Conservatório de Guimarães, onde decorrem as principais atividades pedagógicas, incluindo aulas individuais de instrumento, Formação Musical e Classe de Conjunto. No primeiro piso encontra-se ainda o *Foyer*, espaço multifuncional onde habitualmente se realizam audições.

1.4. Comunidade Educativa

A comunidade educativa do Conservatório de Guimarães, conforme delineado no Projeto Educativo 2024-2027, é composta por diversos segmentos que se articulam para assegurar uma formação artística e pedagógica de excelência.

1.4.1 Corpo Discente

No ano letivo de 2023/2024, o Conservatório registou a participação de 898 alunos. Estes estudantes estão distribuídos por várias tipologias de ensino, que englobam o Curso de Atelier Musical, o Curso de Iniciação Musical, o Curso Básico de Música, o Curso Secundário de Música e o Curso Básico de Teatro. A instituição desenvolve os seus programas pedagógicos através de diferentes regimes de ensino, nomeadamente o Regime Articulado, o Regime Supletivo e o Regime Livre.

1.4.2 Corpo Docente

Para o mesmo ano letivo, o corpo docente afeto ao Contrato de Patrocínio foi composto por 51 professores.

1.4.3. Pais e Encarregados de Educação

A participação dos pais e encarregados de educação é promovida através da Associação de Pais e Encarregados de Educação, criada no ano letivo de 2009/2010, que desempenha um papel importante na articulação entre a comunidade familiar e a instituição.

1.4.4. Associação de Estudantes

A autonomia e o protagonismo dos alunos são igualmente incentivados pela Associação de Estudantes, também instituída no ano letivo de 2009/2010, estando atualmente ativa e contribuindo para o dinamismo da vida escolar e a promoção de iniciativas académicas e culturais.

1.5. Órgãos de Gestão e Administração

A gestão administrativa, financeira, patrimonial e representativa do Conservatório de Guimarães está sob a responsabilidade da Comissão Permanente, nomeada pela Direção da Sociedade Musical de Guimarães (entidade titular do Conservatório). Este órgão tem como missão assegurar a condução das atividades correntes da instituição em articulação com as diretrizes estratégicas definidas.

A Comissão Permanente é constituída visando assegurar a operacionalização diária da escola, zelando por uma gestão eficiente dos recursos humanos, materiais e financeiros. A Direção do Conservatório reúne-se, de forma ordinária, no início de cada trimestre letivo e, extraordinariamente, sempre que for convocada pelo presidente ou a pedido da Direção Pedagógica.

No que respeita à vertente educativa, a Direção Pedagógica assume a responsabilidade pelas decisões técnico-pedagógicas. Este órgão, de natureza colegial, é composto por dois membros e atua conforme as normativas legais aplicáveis ao ensino artístico especializado.

1.6. Órgãos de Gestão Educativa

A organização dos órgãos de orientação educativa do Conservatório de Guimarães assenta numa estrutura composta por diversos níveis de responsabilidade: Conselho Pedagógico, Departamentos Curriculares (com os seus respetivos coordenadores), Coordenadores de Ciclo, Diretores de Turma e Gestão de Projetos.

1.6.1. Conselho Pedagógico

O Conselho Pedagógico é o principal órgão responsável pela supervisão pedagógica e pela definição das linhas orientadoras no âmbito didático, no acompanhamento dos alunos e na formação contínua do corpo docente e não docente.

Este órgão integra:

- Coordenadores dos Departamentos de Ciências Musicais, Canto e Teatro, Classes de Conjunto, Sopros (Madeiras e Metais), Percussão, Teclas e Cordas;
- Gestor dos projetos artísticos;
- Representante do Polo de Vieira do Minho;
- Quando aplicável, também pode incluir um representante dos alunos do ensino secundário (eleito anualmente), um representante do pessoal não docente e um representante dos Pais e Encarregados de Educação (designados pelas respetivas associações ou em assembleia).

O Conselho Pedagógico reúne-se ordinariamente uma vez por mês, preferencialmente na primeira semana, e pode reunir-se extraordinariamente por convocatória do presidente ou a pedido de um terço dos seus membros em funções.

1.6.2. Departamentos Curriculares

Os Departamentos Curriculares reúnem os docentes segundo os seus grupos disciplinares. As suas decisões devem alinhar-se com as orientações do Conselho Pedagógico e com a Direção Pedagógica. A coordenação de cada departamento é atribuída a docentes profissionalizados, tendo em conta não só a qualificação pedagógica e científica, como também a aptidão para liderar e comunicar eficazmente, bem como a sua disponibilidade.

1.6.3. Coordenação de Ciclo

A Coordenação de Ciclo é atribuída a um professor profissionalizado indicado pela Direção Pedagógica. Este docente tem como missão articular e coordenar as atividades das turmas de cada ciclo de ensino, assegurando coerência pedagógica.

1.6.4. Diretores de Turma

Os Diretores de Turma desempenham um papel central na gestão do percurso educativo dos alunos. São responsáveis por promover um ambiente educativo saudável, coordenar a intervenção conjunta dos professores, encarregados de educação e outros intervenientes, e intervir preventivamente na resolução de problemas de aprendizagem ou comportamento. Esta função é atribuída preferencialmente a docentes profissionalizados com perfil de liderança e competências interpessoais adequadas.

1.6.5. Gestão de Projetos Artísticos

Por fim, a Gestão de Projetos Artísticos, liderada por um gestor nomeado pela Direção Pedagógica, é responsável pela dinamização e coordenação de atividades de cariz artístico, garantindo a ligação entre a dimensão educativa e a intervenção cultural na comunidade.

1.7. Atividades de Enriquecimento e Complemento Curricular

O Conservatório de Guimarães promove diversas iniciativas complementares ao currículo formal, em colaboração com a comunidade, que visam o desenvolvimento artístico, educativo e cultural dos seus alunos.

1.7.1. Jovens Cantores de Guimarães (JCG)

Criado em 2011, o projeto *Jovens Cantores de Guimarães* oferece formação coral a jovens dos 8 aos 18 anos, promovendo competências musicais, artísticas e humanas. Com um repertório diversificado, que inclui música contemporânea, étnica e portuguesa, o grupo atua regularmente em palcos nacionais e internacionais, colabora com outras instituições e grava obras originais. A admissão é feita por audição e o grupo é dirigido por Janete Costa Ruiz. O JCG tem um papel

ativo em intercâmbios culturais e integra o programa europeu *VOICE*, sendo um coro de referência nacionalmente.

1.7.2. Cantania

O *Cantania* é um projeto internacional de canto coral desenvolvido desde 2016 em parceria com a Câmara Municipal de Guimarães e o L'Auditori da Catalunha. Envolve crianças entre os 8 e os 12 anos, sem seleção, e culmina num grande espetáculo. Com foco em temas atuais e numa *cantata* original, promove a inclusão, o desenvolvimento artístico e o trabalho em equipa. Os professores recebem formação específica, creditada para efeitos de progressão na carreira docente.

1.7.3. Outras Iniciativas

Além dos projetos estruturados, o Conservatório dinamiza regularmente *masterclasses*, *workshops*, conferências, concertos comentados e outras ações que enriquecem a formação dos alunos e da comunidade educativa. Estas atividades fazem parte do Plano Anual de Atividades e são validadas pelo Conselho Pedagógico.

1.8. Oferta Educativa

O Conservatório de Guimarães oferece uma formação artística diversificada, estruturada em cursos ajustados às diferentes faixas etárias, níveis de ensino e objetivos individuais dos alunos.

1.8.1. Iniciação à Música

- **Atelier Musical** — Destinado a crianças a partir dos 3 anos, em idade pré-escolar, promove o primeiro contacto com a música via atividades lúdicas que estimulam a perceção rítmica, melódica e a expressão musical. As aulas semanais visam desenvolver as capacidades sensoriais e artísticas.
- **Curso de Iniciação Musical** — Com duração de quatro anos, corresponde ao 1.º Ciclo do Ensino Básico.

1.8.2. Cursos Básicos

- Curso Básico de Música (Regime Articulado) — Financiado pelo Ministério da Educação, Ciência e Inovação, destina-se a alunos do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico cujas escolas tenham protocolo com o Conservatório. Permite a obtenção de diploma e nível 2 do Quadro Nacional de Qualificações.
- Curso Básico de Música (Regime Supletivo) — Também regulamentado e financiado, é uma alternativa para alunos que não frequentam escolas com articulação formal, conferindo igualmente o diploma de curso básico de música.
- Curso Básico de Teatro — Introduzido na legislação em 2022, este curso especializado é dirigido aos alunos dos 2.º e 3.º ciclos, proporcionando uma formação artística teatral estruturada, integrada nas ofertas do ensino básico.

1.8.3. Cursos Secundários

- Curso Secundário de Música (Regime Articulado) — Abrange alunos do ensino secundário, com currículo específico orientado para o prosseguimento de estudos superiores em música. Financiado pelo Ministério da Educação, garante diploma de nível secundário artístico.
- Curso Secundário de Música (Regime Supletivo) — Dirigido a alunos fora do regime financiado, oferece uma formação musical sólida em regime não prioritário. Abrange disciplinas como instrumento, Formação Musical, Classe de Conjunto e História da Cultura e das Artes, com avaliação equivalente ao regime articulado, mas com carga horária reduzida.

1.8.4. Cursos Livres

Disponíveis para todas as idades, com planos individualizados adaptados às metas de cada aluno. A frequência está sujeita à disponibilidade de vagas.

1.9. Critérios de Avaliação

O processo de avaliação adotado pela instituição contempla uma vertente formativa e uma vertente sumativa, tendo como finalidade a promoção do

desenvolvimento integral dos alunos, abrangendo as dimensões cognitiva, sócio-afetiva, criativa e psicomotora.

1.9.1. Avaliação Formativa

A avaliação formativa assume um carácter contínuo e sistemático, incidindo sobre as aprendizagens essenciais, as tarefas pedagógicas propostas e outras competências relevantes ao nível de ensino. Visa sobretudo a regulação do processo de ensino-aprendizagem, permitindo intervenções pedagógicas ajustadas ao progresso dos alunos, a partir da observação e análise dos contextos em que se desenvolvem as atividades letivas.

1.9.2. Avaliação Sumativa

Por sua vez, a avaliação sumativa corresponde a um juízo global sobre as aprendizagens realizadas, fundamentando decisões relativas à classificação e à progressão dos alunos. Esta avaliação incide sobre as competências musicais e é sustentada pelos planos curriculares definidos pelos Departamentos Curriculares e aprovados pelo Conselho Pedagógico.

São utilizados diversos instrumentos de avaliação, tais como provas escritas e/ou orais, exercícios, atividades, audições, portefólios, grelhas de observação e trabalhos individuais ou em grupo. As provas globais, realizadas no final do ano letivo, têm uma ponderação específica na classificação final, variando entre 20% e 40%, conforme o ano de escolaridade. No 12.º ano, os alunos realizam ainda uma Prova de Aptidão Artística, conforme regulamento próprio.

1.9.3. Competências Avaliadas e Ponderações

A avaliação integra competências de natureza socio-afetiva e cognitivo-psicomotora. Entre os indicadores observáveis destacam-se a assiduidade, pontualidade, responsabilidade, empenho, respeito interpessoal, autonomia, capacidade auditiva e de entoação, conhecimento teórico, leitura e escrita musicais, domínio técnico, expressão artística e criatividade.

A ponderação entre os domínios avaliativos varia consoante o nível de ensino:

- 1.º Ciclo: 40% socio-afetivo | 60% cognitivo-psicomotor
- 2.º Ciclo: 35% socio-afetivo | 65% cognitivo-psicomotor
- 3.º Ciclo: 30% socio-afetivo | 70% cognitivo-psicomotor
- Ensino Secundário: 20% socio-afetivo | 80% cognitivo-psicomotor

1.9.4. Escala de Classificação

A classificação é atribuída conforme o nível de ensino:

- Iniciação Musical (1.º ciclo): classificação qualitativa
- Cursos Básicos (2.º e 3.º ciclos): escala de 1 a 5
- Curso Secundário: escala de 0 a 20

As classificações seguem a seguinte nomenclatura:

Tabela 1 — Nomenclatura da Classificação, segundo os *Critérios de Avaliação 2024-2027* do Conservatório de Guimarães

Percentagem	Classificação Quantitativa	Níveis	Valores
0–19%	Fraco	1	0–7
20–49%	Não satisfaz	2	8–9
50–69%	Satisfaz	3	10–13
70–89%	Satisfaz Bastante	4	14–17
90–100%	Excelente	5	18–20

2. Caracterização da Aluna de Instrumento

A aluna abrangida pela Prática de Ensino Supervisionada encontra-se a frequentar o 9.º ano de escolaridade, correspondente ao 5.º grau de instrumento. Frequenta a escola EB 2,3 Egas Moniz e o Conservatório de Guimarães, no qual integra a classe da docente Filipa Abreu. Iniciou o seu percurso no estudo do instrumento no Conservatório de Guimarães, no 5.º ano de escolaridade, sob orientação de outra professora, tendo transitado para a atual docente no 8.º ano.

Durante o presente ano letivo, a aula individual de instrumento realizou-se maioritariamente à segunda-feira, em regime de horário rotativo, decorrendo entre as 10h30 e as 11h15 ou das 11h15 às 12h00. Durante um mês, aquando da baixa médica da professora Filipa Abreu, a aula realizou-se à quarta-feira das 14h30 às 15h15 ou das 15h15 às 16h00.

A aluna apresenta, de forma geral, fragilidades ao nível da compreensão e da retenção dos conteúdos. Ainda assim, evidencia interesse e dedicação relativamente à disciplina.²

2.1 Competências a Desenvolver no 5.º Grau

De acordo com o Programa da Disciplina de Violino definido no Plano Curricular de Disciplina, as competências e conhecimentos específicos a adquirir no 3.º Ciclo do Ensino Básico são:

- Fazer uma boa manutenção do instrumento e do arco;
- Manter uma postura correta e confortável, respeitando o alinhamento natural do corpo;
- Produzir uma boa sonoridade no instrumento;
- Dominar as mudanças de posição, até à 4ª posição;
- Adquirir agilidade dos dedos da mão esquerda;
- Dominar os princípios básicos de dedilhação;
- Produzir um bom vibrato;
- Manter uma boa afinação;
- Executar pequenas músicas tradicionais de ouvido;
- Capacidade de reprodução do texto musical e adequação ao estilo e estética musical;
- Criar pequenos trechos musicais, utilizando conhecimento previamente assimilado;
- Executar de memória as várias obras aprendidas;

² Toda a informação deste capítulo é proveniente do *Plano Curricular de Disciplina - Violino* (Conservatório de Guimarães, 2024c)

- Participar em apresentações públicas;
- Desenvolver a capacidade de autorregulação;
- Resolver de problemas.

2.2. Conteúdos Programáticos do 5.º Grau

Relativamente aos Conteúdos Programáticos, o Programa da Disciplina de Violino define como conteúdos:

- A manutenção do instrumento e do arco;
- A postura com o instrumento
- O desenvolvimento da sonoridade: ângulos do arco sobre as cordas; princípios básicos de divisão do arco; coordenação entre as duas mãos; técnicas de arco (*detaché, staccato, martelé, spiccato*).
- O desenvolvimento da técnica de mão esquerda.
- O *vibrato*.
- A noção de melodia, harmonia e afinação, através de uma abordagem prática.
- A leitura e interpretação musical.
- A improvisação e criatividade.
- A memorização.
- O desenvolvimento da capacidade performativa.
- A planificação e metodologia de estudo.

2.2.1 Programa Mínimo Anual

O Programa Mínimo Anual para todos os anos do 3.º ciclo contempla o estudo de duas escalas e seis unidades, distribuídas de acordo com os dois formatos possíveis do calendário escolar. A avaliação sumativa está estruturada com várias provas realizadas durante as aulas, sem a presença de júri, e uma prova final anual que conta com júri. Respeitando as particularidades de cada aluno, a quantidade de provas realizadas ao longo do ano pode ser ajustada conforme acordado entre aluno e professor. Cada prova é classificada numa escala percentual, sendo que a média dessas classificações representa 25% da nota final do período ou semestre.

No final do 5.º grau (9.º ano), realiza-se uma Prova Global composta por dois momentos de avaliação: uma prova técnica (com apresentação de uma escala e um estudo) e uma prova recital (com duas peças à escolha entre peças soltas, concertos ou sonatas). Esta Prova Global tem um peso de 30% na nota final.

Para os alunos do regime articulado que concluem o Curso Básico no Conservatório, a Prova Global serve também como prova de ingresso no Curso Secundário de Música.

Tabela 2 — Programa Mínimo Anual – Regime Trimestral, segundo o Programa da Disciplina de Violino do Conservatório de Guimarães

Programa Mínimo Anual – Regime Trimestral		
1.º Período	2.º Período	3.º Período
1 Escala Maior e respetivo Arpejo 2 Unidades	1 Escala Maior e respetivo Arpejo 2 Unidades	2 Unidades

Tabela 3 — Programa Mínimo Anual – Regime Semestral, segundo o Programa da Disciplina de Violino do Conservatório de Guimarães

Programa Mínimo Anual – Regime Semestral	
1.º Semestre	2.º Semestre
1 Escala Maior e respetivo Arpejo 3 Unidades	1 Escala Maior e respetivo Arpejo 3 Unidades

2.2.2. Obras de Referência

Tabela 4 — Obras de Referência, segundo o Programa da Disciplina de Violino do Conservatório de Guimarães

5.º Grau / 9.º ano	Escalas	Escalas Maiores e Menores na extensão de 3 oitavas
	Estudos	Wohlfahrt “60 studies for the violin op. 45” Kayser “36 violin studies op.20” Kreutzer “42 Studies for violin”
	Peças	Suzuki “Violin School, vol. 3 e vol. 4” Vivaldi “Concerto lá menor” Rieding “Concertino op. 25”

2.3. Calendarização da PES de Violino

Tabela 5 — Calendarização da PES de Violino, elaborada pela autora

	Dias do Mês				
Setembro				23/09	30/09
Outubro	07/10	14/10	21/10	28/10	
novembro	04/11	11/11	18/11	25/11	
dezembro	02/12	09/12	16/12	23/12	30/12
Janeiro	06/01	13/01	20/01	27/01	
Fevereiro	03/02	10/02	17/02	24/02	
Março	03/03	10/03	17/03	24/03	31/03
Abril	07/04	14/04	21/04	28/04	
Mai	05/05	12/05	19/05	26/05	
Junho	02/06				
Interrupção Letiva	Aula Não Lecionada		Aula Não Assistida		Aula Lecionada
Aula Assistida					

2.4. Planificações e Reflexões das Aulas de Instrumento

Tabela 6 — Planificação de Violino 17 de fevereiro de 2025, elaborada pela autora

Planificação da Aula de Instrumento						
Disciplina	Violino	Sala	1.01	Duração	45 minutos	Sumário
Professor	Filipa Abreu			Aula nº	20	Escalas e arpejos: Si Bemol Maior e Sol Menor. "Sonatina N.º 1 em Lá Maior" de Telemann: 1.º e 2.º and. Simulação da audição.
Aluno	—		Grau	5.º		
Período	2.º	Data	17/02/2025	Hora	10:30h - 11:15h	
Conteúdo	Objetivos		Competências		Recursos	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> - Manutenção do instrumento e do arco. - A postura com o instrumento. - Desenvolvimento da sonoridade: ângulos do arco sobre as cordas; princípios básicos de divisão do arco; coordenação entre as duas mãos; técnicas de arco (<i>detaché</i>, <i>staccato</i>, <i>martelé</i>, <i>spiccato</i>). - Desenvolvimento da técnica de mão esquerda. - <i>Vibrato</i>. - Noção de melodia, harmonia e afinação, através de uma abordagem prática. - Leitura e interpretação musical. - Improvisação e criatividade. - Memorização. - Desenvolvimento da capacidade performativa. - Planificação e metodologia de estudo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Segurar correta e relaxadamente o arco. - Posicionar corretamente os dedos da mão esquerda sobre cada uma das cordas, ao longo da extensão da escala. - Desenvolver a coordenação motora. - Usar flexivelmente o braço, pulso e dedos da mão direita, na movimentação do arco. - Manter o ângulo correto do arco em cada corda do instrumento. - Desenvolver diferentes técnicas de arco: <i>detaché</i>, <i>staccato</i>, <i>martelé</i>, <i>spiccato</i>. - Desenvolver uma maior agilidade nas mudanças de posição da mão esquerda. - Desenvolver um <i>vibrato</i> relaxado e regular. - Desenvolver hábitos e métodos de estudo individual. 		<ul style="list-style-type: none"> - Produzir uma boa sonoridade no instrumento; - Dominar as mudanças de posição, até à 4ª posição; - Dominar os princípios básicos de dedilhação; - Produzir um bom <i>vibrato</i>; - Manter uma boa afinação; - Capacidade de reprodução do texto musical e adequação ao estilo e estética musical; - Executar de memória as várias obras aprendidas; - Participar em apresentações públicas; - Desenvolver a capacidade de autorregulação; - Resolver de problemas. 		<ul style="list-style-type: none"> - Violino. - Arco. - Almofada. - Estante. - Lápis e borracha. - Partituras. 	<p>Avaliação contínua: recurso a observação direta.</p> <p>3º para afinação do instrumento e preparação para a aula. 10º para uma primeira simulação. 22º para correções. 10º para a segunda simulação.</p>

Reflexão da Aula 20 - Aluna de Instrumento

A aula iniciou-se com trabalho técnico sobre escalas e arpejos, começando pela escala de si bemol maior. Durante este exercício, a aluna cometeu um erro ao tocar mi natural em vez de mi bemol, mas conseguiu identificar a nota errada e indicar a alteração correta. Trabalhou-se, de seguida, a projeção sonora, sendo solicitado mais arco. Novamente na execução da escala, a professora requisitou que juntasse as notas na escala em grupos de duas notas por arco, e no arpejo em grupos de três.

De seguida, passou-se à escala de sol menor. Ao descender na escala, surgiu um erro na dedilhação, que a aluna corrigiu prontamente. No entanto, a professora reforçou a necessidade de realizar as mudanças de posição com mais rapidez. Em geral, a execução foi afinada e com boa qualidade sonora, especialmente quando a aluna foi lembrada de usar todo o arco.

Após este momento técnico, seguiu-se uma simulação de audição, na qual foram evidenciadas algumas dificuldades. A aluna não realizou nenhuma pausa entre andamentos e, no segundo andamento, parou na segunda secção, tendo perdido a sensação de tempo e acelerado a execução. Terminada a simulação, a professora conduziu um momento de reflexão em sala, realçando os aspetos que correram menos bem.

Nesse contexto, foram destacadas várias orientações importantes:

- A importância de respirar antes de começar;
- A necessidade de fazer pausas entre andamentos, de modo a melhor respeitar o carácter distinto de cada um;
- O uso de mais arco para uma sonoridade mais cheia, especialmente nas notas dobradas;
- A utilização mais consciente do antebraço;
- A correção da afinação do ré sustenido na segunda parte do andamento;
- A aplicação *vibrato* nas notas separadas para maior expressividade;
- A criação de um contraste de carácter na recapitulação do andamento — por exemplo, tocar piano em vez de forte e realizar um crescendo em vez de diminuendo;
- E, por fim, o final da peça necessita ser executado com maior volume dinâmico.

Durante uma segunda simulação, abordou-se a questão de como defender uma performance em público. A professora incentivou a aluna a tocar as notas com fluidez, usando a metáfora de “passar uma prancha no cabelo”. Em tom humorístico, disse que a interpretação parecia “o bailinho da Madeira”, alertando para o facto de estar demasiado curta. A professora reforçou que, mesmo que seja necessário tocar mais devagar, o importante é manter o controlo e a intenção interpretativa.

Tabela 7 — Planificação de Violino 19 de março de 2025, elaborada pela autora

Planificação da Aula de Instrumento										
Disciplina	Violino	Sala	1.01	Duração	45 minutos	Sumário				
Professor	Rui Rasteiro			Aula nº	23	"Sonatina N.º 1 em Lá Maior" de Telemann: 1.º e 2.º and.				
Aluno	—			Grau	5.º					
Período	2.º	Data	19/03/2025	Hora	14h30 - 15h15					
Conteúdo	Objetivos		Competências		Recursos		Avaliação		Tempo	
<ul style="list-style-type: none"> - Manutenção do instrumento e do arco. - A postura com o instrumento. - Desenvolvimento da sonoridade: ângulos do arco sobre as cordas; princípios básicos de divisão do arco; coordenação entre as duas mãos; técnicas de arco (<i>detaché</i>, <i>staccato</i>, <i>martelé</i>, <i>spiccato</i>). - Desenvolvimento da técnica de mão esquerda. - <i>Vibrato</i>. - Noção de melodia, harmonia e afinação, através de uma abordagem prática. - Leitura e interpretação musical. - Improvisação e criatividade. - Memorização. - Desenvolvimento da capacidade performativa. - Planificação e metodologia de estudo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Segurar corretamente o arco. - Posicionar corretamente os dedos da mão esquerda sobre cada uma das cordas, ao longo da extensão da escala. - Desenvolver a coordenação motora. - Usar flexivelmente o braço, pulso e dedos da mão direita, na movimentação do arco. - Manter o ângulo correto do arco em cada corda do instrumento. - Desenvolver diferentes técnicas de arco: <i>detaché</i>, <i>staccato</i>, <i>martelé</i>, <i>spiccato</i>. - Desenvolver uma maior agilidade nas mudanças de posição da mão esquerda. - Desenvolver um <i>vibrato</i> relaxado e regular. - Desenvolver hábitos e métodos de estudo individual. 		<ul style="list-style-type: none"> - Produzir uma boa sonoridade no instrumento; - Dominar as mudanças de posição, até à 4ª posição; - Dominar os princípios básicos de dedilhação; - Produzir um bom <i>vibrato</i>; - Manter uma boa afinação; - Capacidade de reprodução do texto musical e adequação ao estilo e estética musical; - Executar de memória as várias obras aprendidas; - Participar em apresentações públicas; - Desenvolver a capacidade de autorregulação; - Resolver de problemas. 		<ul style="list-style-type: none"> - Violino. - Arco. - Almofada. - Estante. - Lápis e borracha. - Partituras. 		<p>Avaliação contínua: recurso a observação direta.</p>		<p>3" para afinação do instrumento e preparação para a aula. 20" para o primeiro andamento. 22" para o segundo andamento.</p>	

Reflexão da Aula 23 - Aluna de Instrumento

A aula foi dedicada ao trabalho detalhado da "Sonatina em Lá Maior" de Telemann, com foco nos dois primeiros andamentos.

No primeiro andamento, verificou-se que a aluna não realizou as pausas previstas na partitura, o que comprometeu a clareza formal do discurso musical. Verificaram-se, igualmente, imprecisões de afinação, especialmente nas mudanças de posição. Para ajudar a estabilizar a métrica, o professor incentivou a aluna a “pensar à colcheia”, ou seja, a subdividir mentalmente o tempo.

Foram, também, analisadas questões técnicas específicas, como a mudança de lá executado com o segundo dedo para o lá executado com o quarto dedo. Sublinhou-se a importância de manter a mão esquerda sempre próxima da corda, sem se afastar do corpo do violino, especialmente na terceira posição. Ao afinar a sexta, explicou-se a necessidade de subir ligeiramente o dedo. Do mesmo modo, discutiu-se como a afinação da mesma nota pode variar consoante a corda de referência: pela corda inferior tende a soar mais baixa, e pela corda superior, mais alta.

De seguida, reforçou-se a necessidade de uniformizar a afinação do sol suspenso em todas as suas ocorrências e esclareceu-se que, no caso do fá natural, não é necessário recuar a mão. Quando questionada se sentia ter alterado algo na execução, a aluna respondeu afirmativamente.

Apesar de reconhecer que o trabalho técnico estava a ser cumprido, o professor salientou que a interpretação ainda carecia musicalidade. Para contextualizar a obra, questionou sobre o século em que a obra foi composta e explicou algumas das características do estilo barroco, como o uso de notas mais “caminhadas” e menos acento romântico. Abordou-se, por fim, a conclusão dos andamentos, especialmente dos mais lentos, incentivando uma ligeira cedência de tempo no final para dar mais musicalidade e naturalidade ao fecho.

No segundo andamento, o trabalho centrou-se no controlo do arco, sendo necessário reforçar o uso do *détaché* para maior clareza articulatória. Foi também trabalhada a afinação da nota mi, recorrendo à corda adjacente como referência. À semelhança do primeiro andamento, o professor reforçou que, além da correta execução técnica, era necessário trabalhar mais a vertente musical.

Tabela 8 — Planificação de Violino 2 de junho de 2025, elaborada pela autora

Planificação da Aula de Instrumento							
Disciplina	Violino	Sala	1.01	Duração	45 minutos	Sumário	
Professor	Filipa Abreu			Aula nº	30	““Concertino op. 25” de Oskar Rieding: 3.º andamento. “Mosquito Dance” Op. 62, n.º 5 de L. Mendelssohn.	
Aluno	—		Grau	5.º			
Período	3.º	Data	02/06/2025	Hora	11:15h - 12:00h		
Conteúdo	Objetivos		Competências		Recursos	Avaliação	Tempo
- Manutenção do instrumento e do arco. - A postura com o instrumento. - Desenvolvimento da sonoridade: ângulos do arco sobre as cordas; princípios básicos de divisão do arco; coordenação entre as duas mãos; técnicas de arco (<i>detaché</i> , <i>staccato</i> , <i>martelé</i> , <i>spiccato</i>). - Desenvolvimento da técnica de mão esquerda. - <i>Vibrato</i> . - Noção de melodia, harmonia e afinação, através de uma abordagem prática. - Leitura e interpretação musical. - Improvisação e criatividade. - Memorização. - Desenvolvimento da capacidade performativa. - Planificação e metodologia de estudo.	- Segurar corretamente o arco. - Posicionar corretamente os dedos da mão esquerda sobre cada uma das cordas, ao longo da extensão da escala. - Desenvolver a coordenação motora. - Usar flexivelmente o braço, pulso e dedos da mão direita, na movimentação do arco. - Manter o ângulo correto do arco em cada corda do instrumento. - Desenvolver diferentes técnicas de arco: <i>detaché</i> , <i>staccato</i> , <i>martelé</i> , <i>spiccato</i> . - Desenvolver uma maior agilidade nas mudanças de posição da mão esquerda. - Desenvolver um <i>vibrato</i> relaxado e regular. - Desenvolver hábitos e métodos de estudo individual.	- Produzir uma boa sonoridade no instrumento; - Dominar as mudanças de posição, até à 4ª posição; - Dominar os princípios básicos de dedilhação; - Produzir um bom <i>vibrato</i> ; - Manter uma boa afinação; - Capacidade de reprodução do texto musical e adequação ao estilo e estética musical; - Executar de memória as várias obras aprendidas; - Participar em apresentações públicas; - Desenvolver a capacidade de autorregulação; - Resolver de problemas.	- Violino. - Arco. - Almofada. - Estante. - Lápis e borracha. - Partituras.	Avaliação contínua: recurso a observação direta.	3” para afinação do instrumento e preparação para a aula. 10” para uma simulação. 32” para correções.		

Reflexão da Aula 30 - Aluna de Instrumento

A aula foi inteiramente dedicada à preparação do recital, funcionando como um ensaio geral para testar a fluidez, a expressividade e o foco mental da aluna nas duas peças selecionadas: o terceiro andamento do Concertino op. 25 de Rieding e a “Mosquito Dance”. Iniciou-se com a execução do Concertino, seguida de uma análise detalhada. Nesta fase, foram feitas várias correções técnicas e interpretativas, com destaque para a direção do arco e o uso de movimentos desnecessários, que poderiam ser evitados através de um maior controlo e consciência do gesto.

A professora sublinhou repetidamente que a melhoria interpretativa depende de uma escolha ativa e deliberada da própria aluna, reforçando a ideia com uma pergunta motivadora. Paralelamente, foi enfatizada a importância da focalização mental durante a performance.

Houve, também, um momento de reconhecimento positivo, no qual a professora destacou que a evolução interpretativa da aluna, referindo maior musicalidade e intensão. Aproveitou, igualmente, para reforçar o papel ativo da aluna no seu próprio percurso.

Ao abordar a parte final de uma frase, foi solicitado que a aluna não “escondesse” a última nota, enfatizando que os mesmos erros de afinação tornam-se tão evidentes tanto em *piano* como em *forte*, sendo assim essencial enfrentar os desafios técnicos com franqueza. Sublinhou ainda que o uso consciente do indicador no arco é determinante para o controlo geral da sonoridade.

Seguiu-se um momento de partilha motivacional, em que a professora exibiu um vídeo sobre a intenção artística e o prazer da performance. Desta forma, incentivou a aluna a adotar uma atitude mais positiva perante o recital.

Posteriormente, realizou-se uma atividade para reorganizar mentalmente as notas da passagem mais difícil. A aluna tocou a passagem nota a nota, dizendo-as em voz alta e utilizando somente o indicador no arco. Depois, repetiu normalmente.

A aula concluiu com a peça “Mosquito Dance”. Na sua execução, aluna perdeu o foco momentaneamente, sendo corrigida no tempo de resposta do braço ao mudar de posição (o movimento ocorria tarde demais). Assim, a professora afirmou: “Não interessa a velocidade, interessa o foco.”

3. Caracterização da Classe de Conjunto

A Orquestra de Cordas do 9.º Ano e Secundário é uma componente essencial da disciplina de Classe de Conjunto, que integra o plano curricular do Conservatório de Guimarães. Atualmente, o grupo é composto por 18 alunos, sendo 12 alunos do 9.º ano do Ensino Básico, 5 alunos do Ensino Secundário e uma aluna do Curso Livre.

Os alunos do Conservatório de Guimarães frequentam, desde que entram no mesmo, a disciplina de Classe de Conjunto, sendo esta uma disciplina estruturante no currículo até ao final do Curso Secundário. Deste modo, estão inseridas as componentes de Coro, Orquestra e Ensemble Instrumental no 2.º e 3.º ciclo do Ensino Básico; e Coro, Orquestra, Ensemble Instrumental, Música de Câmara e Estúdio de Ópera no Ensino Secundário.

O grupo apresenta uma clara divisão entre os alunos do Ensino Básico e os do Ensino Secundário, refletindo diferentes níveis de maturidade técnica e interpretativa.³

3.1 Objetivos Gerais

Com base nas diretrizes do Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória, a disciplina de Classe Conjunto visa proporcionar uma formação abrangente e articulada.

Assim, os objetivos gerais da disciplina de Classe Conjunto incluem:

- Motivar o aluno para a expressão musical através da prática da música de conjunto;
- Promover a consciência do grupo, a interação musical e a capacidade de trabalhar cooperativamente;
- Desenvolver a capacidade auditiva;
- Desenvolver o sentido rítmico;
- Promover a compreensão auditiva de organizações melódicas e harmónicas;
- Desenvolver a leitura musical;
- Desenvolver a capacidade de memorização;
- Desenvolver a capacidade de improvisação;
- Fomentar o pensamento estético e artístico;
- Compreender a música nos diferentes contextos sociais, culturais e musicais;
- Fomentar a autonomia do aluno e a sua capacidade criativa;

³ Toda a informação deste capítulo é proveniente do *Plano Curricular de Disciplina – Classe de Conjunto* (Conservatório de Guimarães, 2024b)

- Desenvolver o sentido de responsabilidade e boas práticas de postura e comportamento em conjuntos vocais e instrumentais;
- Contribuir para o desenvolvimento social e afetivo dos alunos;
- Articular a música de conjunto com as restantes disciplinas científicas e artísticas;
- Integrar as TIC na prática musical individual, como instrumento auxiliar de autorregulação e estudo;
- Adquirir saberes que permitam um melhor entendimento e sentido apreciativo, assimilado pela vivência na prática letiva e pela partilha com os outros, como contributo para o fomento e aproximação de novos públicos à música. Interagir musicalmente na comunidade, participando em eventos de ligação.

3.2. Competências Específicas

Para cada componente (Coro, Orquestra, Ensemble Instrumental, Estúdio de Ópera e Música de Câmara) são definidos objetivos e competências específicas, organizados numa perspetiva globalizante e holística, vocacionada para a formação musical integral do aluno. Deste modo, os objetivos específicos da Orquestra de Cordas do 9.º ano e Secundário incluem:

- Ser assíduo e pontual;
- Ser responsável e organizado com o material para a aula;
- Assumir uma atitude correta, cordial e educada com os colegas, professores e demais comunidade escolar;
- Demonstrar interesse, motivação e capacidade de compromisso pela disciplina de orquestra;
- Demonstrar capacidades de liderança no grupo;
- Manter uma boa postura corporal ao instrumento;
- Saber ouvir;
- Desenvolver coordenação motora;
- Manter a pulsação em contexto de orquestra;
- Aplicar os conhecimentos rítmicos, respeitando subdivisão, tempo e figuração (subdivisão binária, ternária e quaternária);
- Ser capaz de detetar auditivamente e corrigir a afinação, conforme o contexto (harmónico e do grupo);
- Obter boa projeção sonora do instrumento através do correto uso e colocação do arco nas cordas, para contribuir para a homogeneidade sonora do grupo;
- Conhecer e executar obras com diferentes articulações (*staccato*, *pizzicato* e *legato*);

- Reconhecer, executar e digitar a notação (conforme as características individuais de cada instrumento);
- Entender conceitos como tonalidade, harmonia e estrutura musical;
- Saber contextualizar historicamente a música (compositores e obras);
- Conhecer as várias partes que integram as composições musicais e interação entre elas;
- Interagir e comunicar musicalmente com o grupo;
- Conhecer e dominar várias possibilidades de exploração sonora dos instrumentos em contextos musicais diversos;
- Criar, selecionar e desenvolver ideias musicais em contextos musicais diversos;
- Desenvolver a atitude performativa em grupo;
- Demonstrar vontade e disponibilidade para progredir e melhorar os seus desempenhos.

3.3 Conteúdos Programáticos

Sendo que esta Orquestra de Cordas é composta por alunos do 9.º ano e do curso secundário, existem diferentes conteúdos, sendo eles estruturados de forma articulada, respeitando os diferentes níveis de desenvolvimento musical.

Para os alunos do 9.º ano, o foco está no reforço de competências essenciais, como o sentido rítmico, a afinação e a escuta em grupo. São mencionados jogos rítmicos aplicados a escalas, exercícios de harmonização, exploração sonora dos instrumentos, e pequenas atividades criativas de improvisação e composição.

Para os alunos do Ensino Secundário, os conteúdos aprofundam a prática performativa, técnica e expressiva. Trabalha-se a preparação corporal e instrumental, a afinação coletiva, a resposta à direção do maestro e a leitura musical complexa.

O repertório é diversificado, mas adaptado ao nível técnico dos alunos.

3.3. Calendarização da PES de Classe de Conjunto

Tabela 9 — Calendarização da PES de Classe de Conjunto, elaborada pela autora

	Dias do Mês				
setembro				26/09	
outubro	03/10	10/10	17/10	24/10	31/10
novembro	07/11	14/11	21/11	28/11	
dezembro	05/12	12/12	19/12	26/12	
janeiro	02/01	09/01	16/01	23/01	30/01
fevereiro	06/02	13/02	20/02	27/02	
março	06/03	13/03	20/03	27/03	
abril	03/04	10/04	17/04	24/04	
maio	01/05	08/05	15/05	22/05	29/05
junho	05/06				
Interrupção Letiva	Aula Não Lecionada		Aula Não Assistida		Aula Lecionada
Aula Assistida					

3.4. Planificações e Reflexões das Aulas de Orquestra de Cordas do 9.º ano e Ensino Secundário

Tabela 10 — Planificação de Classe de Conjunto 23 de janeiro de 2025, elaborada pela autora

Planificação da Aula de Classe de Conjunto						
Disciplina	Orquestra de Cordas do 9.º ano e Ensino Secundário	Sala	Biblioteca	Duração	90 minutos	Sumário
Professor	Filipa Abreu			Aula nº	15	"St. Paul's Suite" de Gustav Holst
Aluno	—	Grau	5.º ao 8.º			
Período	2.º	Data	23/01/2025	Hora	15:30h - 17:00h	
Conteúdos	Objetivos	Competências		Recursos	Avaliação	Tempo
<p>Para os alunos do 9.º ano:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reforço de competências essenciais, como o sentido rítmico, a afinação e a escuta em grupo; - Jogos rítmicos aplicados a escalas, exercícios de harmonização, exploração sonora dos instrumentos, e pequenas atividades criativas de improvisação e composição. <p>Para os alunos do Ensino Secundário:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Prática performativa, técnica e expressiva; - Preparação corporal e instrumental, a afinação coletiva, a resposta à direção do maestro e a leitura musical complexa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Motivar o aluno para a expressão musical através da prática da música de conjunto; - Promover a consciência do grupo, a interação musical e a capacidade de trabalhar cooperativamente; - Desenvolver a capacidade auditiva; - Desenvolver o sentido rítmico; - Promover a compreensão auditiva de organizações melódicas e harmónicas; - Desenvolver a capacidade de memorização; - Desenvolver a capacidade de improvisação; - Fomentar o pensamento estético e artístico; - Compreender a música nos diferentes contextos sociais, culturais e musicais; - Fomentar a autonomia do aluno e a sua capacidade criativa; - Desenvolver o sentido de responsabilidade e boas práticas de postura e comportamento em conjuntos vocais e instrumentais; 	<ul style="list-style-type: none"> - Ser assíduo e pontual; - Ser responsável e organizado com o material para a aula; - Assumir uma atitude correta, cordial e educada com os colegas, professores e demais comunidade escolar; - Demonstrar interesse, motivação e capacidade de compromisso pela disciplina de orquestra; - Demonstrar capacidades de liderança no grupo; - Manter uma boa postura corporal ao instrumento; - Saber ouvir; - Desenvolver coordenação motora; - Manter a pulsação em contexto de orquestra; - Aplicar os conhecimentos rítmicos, respeitando subdivisão, tempo e figuração (subdivisão binária, ternária e quaternária); - Ser capaz de detetar auditivamente e corrigir a afinação, conforme o contexto (harmónico e do grupo); 		<ul style="list-style-type: none"> - Instrumentos - Estantes. - Cadeiras. - Lápis e borracha . 	<p>Avaliação contínua: recurso a observação direta.</p>	<p>5' para preparar a sala e afinar 85" para a suite.</p>

Reflexão Aula 15 – Orquestra de Cordas do 9.º ano e Ensino Secundário

Nesta aula, tive a oportunidade de lecionar a orquestra de cordas, num contexto não formal de avaliação, visando familiarizar-me com a dinâmica do grupo e com a obra em estudo, nomeadamente o 1.º andamento da “St. Paul’s Suite” de Holst.

A sessão foi planeada, tendo preparado exercícios específicos para trabalhar questões técnicas e musicais relevantes da obra. Durante a aula, senti que houve uma boa taxa de sucesso na execução dos exercícios propostos, o que me deu alguma confiança na escolha e organização do material.

No entanto, um dos desafios sentidos foi a dificuldade em distinguir com clareza o que cada secção tocava, principalmente quando a execução era pouco clara ou com erros. Por ter estudado a partitura de forma aprofundada, percebi que, em certos momentos, imaginei partes que, na realidade, não foram tocadas, o que me levou a refletir sobre a importância de desenvolver a audição real e objetiva em contexto de ensaio.

Outro aspeto que se revelou desafiante foi a falta de formação prévia em direção de orquestra. Senti que a minha gestualidade ainda não é clara nem natural, e que a comunicação com os alunos não foi sempre eficaz. Esta experiência reforçou a necessidade de explorar, mesmo que de forma autónoma, alguns princípios básicos de técnica de direção.

A gestão do tempo de aula também se revelou menos eficaz do que o previsto. Apesar do planeamento, acabei por trabalhar menos secções da obra do que antecipara, o que me fez refletir sobre a necessidade de ajustar melhor o ritmo de trabalho, a flexibilidade do plano e a atenção ao relógio durante a sessão.

No entanto, senti evolução ao longo da aula — tanto na resposta dos alunos como na minha própria condução do trabalho. O contacto direto com a orquestra ajudou-me a ganhar maior confiança e a compreender mais concretamente os aspetos que preciso de desenvolver enquanto futura professora.

Tabela 11 — Planificação de Classe de Conjunto 27 de fevereiro de 2025, elaborada pelo autor

Planificação da Aula de Classe de Conjunto									
Disciplina	Orquestra de Cordas do 9.º ano e Ensino Secundário		Sala	Biblioteca	Duração		Sumário		
	Joana Ribeiro				Aula nº	90 minutos			
Professor					Aula nº	20	"Lion City" de Soon Hee Newbold "St. Paul's Suite" de Gustav Holst		
Aluno			—		Grau	5.º ao 8.º			
Período	2.º	Data	27/02/2025	Hora	15:30h - 17:00h				
Conteúdos	Objetivos		Competências		Recursos		Avaliação	Tempo	
<p>Para os alunos do 9.º ano:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reforço de competências essenciais, como o sentido rítmico, a afinação e a escuta em grupo; - Jogos rítmicos aplicados a escalas, exercícios de harmonização, exploração sonora dos instrumentos, e pequenas atividades criativas de improvisação e composição. <p>Para os alunos do Ensino Secundário:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Prática performativa, técnica e expressiva; - Preparação corporal e instrumental, a afinação coletiva, a resposta à direção do maestro e a leitura musical complexa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Motivar o aluno para a expressão musical através da prática da música de conjunto; - Promover a consciência do grupo, a interação musical e a capacidade de trabalhar cooperativamente; - Desenvolver a capacidade auditiva; - Promover a compreensão auditiva de organizações melódicas e harmónicas; - Desenvolver a capacidade de memorização; - Desenvolver a capacidade de improvisação; - Fomentar o pensamento estético e artístico; - Compreender a música nos diferentes contextos sociais, culturais e musicais; - Fomentar a autonomia do aluno e a sua capacidade criativa; 		<ul style="list-style-type: none"> - Ser assíduo e pontual; - Ser responsável e organizado com o material para a aula; - Assumir uma atitude correta, cordial e educada com os colegas, professores e demais comunidade escolar; - Demonstrar interesse, motivação e capacidade de compromisso pela disciplina de orquestra; - Demonstrar capacidades de liderança no grupo; - Manter uma boa postura corporal ao instrumento; - Saber ouvir; - Desenvolver coordenação motora; - Manter a pulsação em contexto de orquestra; - Aplicar os conhecimentos rítmicos, respeitando subdivisão, tempo e figuração (subdivisão binária, ternária e quaternária); - Ser capaz de detetar auditivamente e corrigir a afinação, conforme o contexto (harmónico e do grupo); 		<ul style="list-style-type: none"> - Instrumentos - Estantes. - Cadeiras. - Lápis e borracha. 		<p>Avaliação contínua: recurso a observação direta.</p>	<p>5' para preparar a sala e afinar 75' para Lion City. 10" para a Suite.</p>	

Reflexão Aula 20 – Orquestra de Cordas do 9.º ano e Ensino Secundário

Foi proposto continuar a trabalhar tanto a “St. Paul’s Suite” de Holst como “Lion City” de Soon Hee Newbold, salientando-se que a primeira estava mais consolidada em termos de leitura e execução.

A sessão iniciou-se com “Lion City”, com foco nos detalhes técnicos e de interpretação. A professora destacou logo que era necessária a presença da viola no início da peça. O trabalho iniciou-se com os segundos violinos, isoladamente, para confirmar notas e precisão rítmica, especialmente devido à dificuldade de audição do *col legno*. De seguida, trabalhou-se os primeiros violinos, também desde o início, para verificar as notas.

Posteriormente, toda a orquestra tocou desde o início, com atenção especial às dinâmicas. Os violoncelos foram chamados a sincronizar melhor o *glissando*, que estava pouco coeso. Os primeiros violinos tocaram sem a primeira estante, para clarificar o ritmo interno da secção. No compasso 15, os segundos violinos e violoncelos fizeram o ritmo corporal com bastante sucesso. A viola, que nos compassos seguintes partilhava o mesmo ritmo dos violoncelos, foi integrada para consolidar a articulação.

A professora solicitou aos violoncelos que tocassem a sua parte a um andamento mais lento para confirmar as notas. Depois, os primeiros violinos entraram sozinhos, e os segundos juntaram-se numa leitura também lenta. Foi identificado um erro técnico: os primeiros violinos estavam todos a tocar na ponta do arco, apesar da indicação de forte na partitura.

Numa explicação prática, observou que se um único violoncelo conseguia produzir mais som do que o conjunto dos primeiros violinos, então a intensidade sonora dos violinos ainda não era suficiente. Após a correção, o grupo conseguiu atingir um nível mais satisfatório, embora a professora tenha alertado que ainda haveria um crescendo, exigindo crescimento adicional na intensidade sonora.

Para equilibrar as vozes, solicitou-se que tocassem somente os alunos do lado de fora das estantes, seguidos pelos do lado de dentro, reforçando a escuta mútua e a coesão do grupo.

A partir do compasso 41, foi exigida maior distinção entre notas com e sem acento, e a professora sublinhou o papel performativo dos músicos em palco.

No compasso 54, tocaram em *tutti*, com reforço expressivo. No 66, a leitura foi feita a um andamento lentíssimo, focando-se na confirmação das notas nos violoncelos. Do 73 ao 76, trabalhou-se a aceleração progressiva até ao novo andamento. O compasso 76 foi trabalhado somente com violoncelos, e do 84 em diante, exigiu-se uma interpretação mais expressiva, com destaque para os *col legno*.

No compasso 100, tocou-se novamente em *tutti*. Para a aula seguinte, a professora deixou indicações claras: viola, primeiros e segundos violinos devem preparar os compassos 34 a 48 e 70 a 86; se tocarem mal, poderá ser marcada prova.

No final da aula, retomou-se o início do 1.º andamento da “St. Paul’s Suite”. A professora propôs um momento de experimentação semelhante ao que costuma realizar com os alunos da orquestra do 5.º e 6.º ano, onde é habitual permitir que os alunos dirijam. Assim, uma aluna dos violoncelos, que nunca dirigira antes, foi convidada a fazê-lo com instruções da professora.

Tabela 12 — Planificação de Classe de Conjunto 20 de março de 2025, elaborada pela autora

Planificação da Aula de Classe de Conjunto									
Disciplina	Orquestra de Cordas do 9.º ano e Ensino Secundário		Sala	Biblioteca	Duração		Sumário		
	Joana Ribeiro				Aula nº	90 minutos			
Professor	Joana Ribeiro				Aula nº	23	"St. Paul's Suite" de Gustav Holst		
Aluno	—				Grau	5.º ao 8.º			
Período	2.º	Data	20/03/2025	Hora	15:30h - 17:00h				
Conteúdos	Objetivos		Competências			Recursos	Avaliação	Tempo	
<p>Para os alunos do 9.º ano:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reforço de competências essenciais, como o sentido rítmico, a afinação e a escuta em grupo; - Jogos rítmicos aplicados a escalas, exercícios de harmonização, exploração sonora dos instrumentos, e pequenas atividades criativas de improvisação e composição. <p>Para os alunos do Ensino Secundário:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Prática performativa, técnica e expressiva; - Preparação corporal e instrumental, a afinação coletiva, a resposta à direção do maestro e a leitura musical complexa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Motivar o aluno para a expressão musical através da prática da música de conjunto; - Promover a consciência do grupo, a interação musical e a capacidade de trabalhar cooperativamente; - Desenvolver a capacidade auditiva; - Promover a compreensão auditiva de organizações melódicas e harmónicas; - Desenvolver a capacidade de memorização; - Desenvolver a capacidade de improvisação; - Fomentar o pensamento estético e artístico; - Compreender a música nos diferentes contextos sociais, culturais e musicais; - Fomentar a autonomia do aluno e a sua capacidade criativa; 	<ul style="list-style-type: none"> - Ser assíduo e pontual; - Ser responsável e organizado com o material para a aula; - Assumir uma atitude correta, cordial e educada com os colegas, professores e demais comunidade escolar; - Demonstrar interesse, motivação e capacidade de compromisso pela disciplina de orquestra; - Demonstrar capacidades de liderança no grupo; - Manter uma boa postura corporal ao instrumento; - Saber ouvir; - Desenvolver coordenação motora; - Manter a pulsação em contexto de orquestra; - Aplicar os conhecimentos rítmicos, respeitando subdivisão, tempo e figuração (subdivisão binária, ternária e quaternária); - Ser capaz de detetar auditivamente e corrigir a afinação, conforme o contexto (harmónico e do grupo); 	<ul style="list-style-type: none"> - Instrumentos - Estantes. - Cadeiras. - Lápis e borracha . 	<p>Avaliação contínua: recurso a observação direta.</p>	<p>5' para preparar a sala e afinar 85" para a Suite.</p>				

Reflexão Aula 23 – Orquestra de Cordas do 9.º ano e Ensino Secundário

A aula iniciou-se com a lembrança de que haveria prova na semana seguinte e foi inteiramente dedicada ao aprofundamento da “St. Paul’s Suite” de Gustav Holst. O trabalho centrou-se sobretudo na afinação, articulação, equilíbrio entre naipes e preparação para o momento de avaliação.

Começou-se com a leitura desde o início do primeiro andamento, num andamento lento, permitindo aos alunos consolidar a segurança técnica. No compasso 24, os segundos violinos foram incentivados a realizar um grande crescendo, partindo de um meio piano no compasso 21. A professora solicitou maior atenção à realização dos acentos, especialmente no compasso 4 do número 2 de ensaio.

Relativamente aos violoncelos, foi apontado que, se já tocam forte antes do compasso 44, o crescendo perde o seu efeito. No número 3 de ensaio, trabalhou-se somente com violoncelos e viola, esclarecendo aos alunos a diferença entre “solo” (interpretação individual) e “soli” (interpretação coletiva com destaque). No compasso 74, a professora orientou os alunos a tratar a passagem como uma conversa entre os violoncelos e a viola, atribuindo protagonismo alternado às vozes consoante a estrutura da frase.

Seguiu-se a execução desde o número 3 em *tutti*, mas sem a estante dos segundos violinos, para reforçar a escuta e a responsabilidade individual. No número 4, trabalharam os primeiros violinos, primeiro somente os do lado de fora das estantes para testar a independência dos restantes. Foi anunciado que os quatro alunos das segundas e terceiras estantes dos primeiros violinos teriam teste, reforçando a atenção e preparação.

A energia da orquestra foi elogiada, mas identificou-se uma quebra a meio do número 7 de ensaio. Por esse motivo, a professora decidiu trabalhar a passagem cromática muito lentamente, permitindo aos alunos identificar as notas e eventuais os erros. Foi também definida uma dedilhação comum e as respetivas arcadas no compasso 177, assegurando consistência entre os músicos.

No segundo andamento, fixaram-se as arcadas dos segundos violinos. A professora referiu que o som estava “preso e feio”, solicitando maior liberdade na execução. Trabalhou-se ainda o *pizzicato* da orquestra, excluindo os segundos violinos, que não tinham essa técnica nesta secção. Foi também reforçada a responsabilidade dos segundos violinos de trás em transmitir confiança à estante da frente.

No plano dinâmico, foi solicitado um diminuendo nas mínimas, seguido de um crescendo até ao número 4 de ensaio, onde a dinâmica deveria manter-se sempre forte. A transição para o número 4 foi igualmente trabalhada, solicitando-se maior

fluidez na ligação. A professora lembrou que, em caso de dúvida sobre arcadas ou dedilhações, os alunos devem consultar o chefe de naipe.

No terceiro andamento, os primeiros violinos iniciaram o trabalho do *Vivace*, começando com solfejo, depois sem a primeira estante, e por fim, em execução instrumental. Nas colcheias com acento, foi solicitado que se ouvisse claramente o ataque. A mesma passagem foi trabalhada com os segundos violinos, depois com os violoncelos, e finalmente em *tutti*.

O quarto andamento foi iniciado a partir do princípio. No número 3 de ensaio, a orquestra foi orientada a “ir a 1” (uma pulsação comum) e, no número 4 de ensaio, a “ir a 2”, respeitando as alterações métricas.

A aula terminou com a leitura do número 10 de ensaio. Assim, a professora perguntou se havia dúvidas sobre o conteúdo da prova da semana seguinte, não tendo surgido nenhuma.

4. Reflexão Final - Prática de Ensino Supervisionada

A minha prática de ensino supervisionada no Conservatório de Guimarães representou um passo fundamental no meu percurso como futura professora de música. Foi um processo de aprendizagem contínua, que me desafiou a sair da posição de aluna para ocupar, de forma responsável e consciente, o lugar de docente.

Durante este estágio, tive a oportunidade de contactar com dois contextos muito diferentes: o ensino individual do violino e o trabalho coletivo numa orquestra pedagógica. Ambos ensinaram-me lições distintas, mas complementares.

Nas aulas de violino, acompanhei de perto o progresso de uma aluna ao longo do ano letivo. Este acompanhamento permitiu-me observar como as decisões pedagógicas da professora cooperante tinham impacto direto no desenvolvimento técnico e musical. Esta experiência levou-me a refletir, de forma prática, sobre o meu próprio percurso com o instrumento e sobre que tipo de professora idealizo ser. Testei ideias, compreendi a utilidade de exercícios simples, mas eficazes, e ganhei gosto por explorar formas criativas de ensinar.

O trabalho na orquestra foi, por sua vez, uma novidade para mim, pois nunca estive do lado da preparação e coordenação de um grupo tão grande. Ao longo dos ensaios percebi o quão exigente é este género de trabalho: manter a atenção de todos, saber ouvir os diferentes naipes, organizar o tempo eficazmente e garantir que a música avança de forma estruturada. Assisti a ensaios, participei, e tive a oportunidade de dirigir, o que me deu uma perspetiva totalmente nova sobre o papel do professor em contexto coletivo.

Mais do que aplicar aquilo que aprendi no mestrado, este estágio ajudou-me a descobrir como quero ensinar. A prática evidenciou-me que ser professora de música é um equilíbrio entre a planificação e a intuição, entre a exigência e a audição, entre o conhecimento técnico e o cuidado humano.

Levo desta experiência uma certeza reforçada: quero ensinar com empatia, rigor e criatividade. Além disso, quero continuar a aprender, porque ensinar música não é uma tarefa fechada, mas sim um processo vivo, que se constrói em cada aula, com cada aluno.

Parte II - Investigação na Prática de Ensino

Introdução

O estudo do violino, tal como o de qualquer instrumento musical, exige um processo contínuo de prática que combine rigor técnico, consciência interpretativa e capacidade de autorregulação. No contexto do ensino artístico especializado, a aprendizagem depende não apenas das orientações recebidas em aula, mas sobretudo da forma como o aluno organiza e conduz o seu estudo autónomo. Contudo, a prática letiva e a literatura recente apontam para um problema persistente: muitos estudantes demonstram empenho e interesse, mas têm dificuldade em estruturar o estudo de modo eficaz, o que compromete a progressão técnica e musical.

O ponto de partida desta investigação surgiu da observação pedagógica realizada no âmbito do estágio do Mestrado em Ensino da Música, bem como da reflexão sobre o próprio percurso formativo da investigadora. Verificou-se que a aluna acompanhada apresentava padrões de estudo pouco estruturados, com ausência de planificação, repetição mecânica e limitada capacidade de identificar ou corrigir erros autonomamente. Estes aspetos reforçam a necessidade de práticas pedagógicas que promovam estratégias de estudo mais conscientes e autorreguladas.

Assim, o presente relatório tem como objetivo compreender de que forma a introdução de estratégias pedagógicas específicas — tais como planificação semanal, segmentação do estudo, uso de técnicas de prática deliberada e reflexão metacognitiva — pode contribuir para a autonomia, a motivação e a eficácia do estudo do violino. A investigação inscreve-se no paradigma qualitativo, adotando a investigação de intervenção participativa como metodologia, na qual a ação pedagógica e a análise reflexiva se desenvolvem de forma integrada.

A estrutura do trabalho encontra-se organizada em cinco partes principais. A primeira apresenta a problemática identificada, as questões de investigação e os objetivos do estudo. A segunda parte expõe o enquadramento teórico, abordando os hábitos de estudo, a prática deliberada, a autorregulação e as práticas pedagógicas no ensino do violino. A terceira descreve a metodologia, detalhando os participantes, os instrumentos de recolha de dados e o desenho da intervenção. Por fim, a quarta parte e a quinta parte apresentam e discutem os resultados, respetivamente, culminando na conclusão, onde se sintetizam as implicações pedagógicas e se propõem sugestões para estudos futuros.

Espera-se que esta investigação contribua para uma reflexão aprofundada sobre a importância da autorregulação na aprendizagem instrumental e ofereça ferramentas práticas que possam ser implementadas por professores e estudantes no ensino artístico especializado.

1. Problema e Objetivos do Estudo

1.1 Problemática Identificada

A aprendizagem de um instrumento musical, em particular do violino, exige uma prática regular e orientada por objetivos claros. No entanto, tanto o percurso educativo da autora como a observação pedagógica realizada no início do estágio revelaram que muitos alunos, apesar de demonstrarem interesse e empenho, apresentam dificuldades na organização e na eficácia do seu estudo autónomo. Este fenómeno traduz-se em progressos técnicos irregulares, repetição de erros, falta de planificação e dependência excessiva do professor para identificar e resolver problemas.

No caso específico da aluna acompanhada, verificou-se uma tendência para uma prática reativa e pouco estruturada, centrada sobretudo na repetição mecânica das peças, em vez de numa análise consciente das dificuldades. Essa abordagem refletia-se em limitações na afinação, na fluidez das arcadas e na coerência interpretativa, mas também numa falta de autonomia.

Assim, emergiu a necessidade de compreender como o ensino do violino pode promover a construção de hábitos de estudo conscientes, sistemáticos e reflexivos, capazes de potenciar a aprendizagem técnica e musical.

A presente investigação, desenvolvida sob o paradigma de investigação de intervenção, propõe-se atuar diretamente no processo de estudo da aluna, para transformar o espaço da aula e do estudo autónomo em contextos complementares de aprendizagem e reflexão.

1.2 Questões de Investigação

Tendo em conta a problemática identificada definiram-se as seguintes questões de investigação:

- Como a implementação de estratégias pedagógicas influencia a frequência e a qualidade das sessões de estudo da aluna?
- De que forma a estrutura detalhada do estudo contribui para a autonomia da aluna na prática diária?
- Quais são os principais obstáculos observados pela aluna ao adotar uma rotina de estudo orientada por metas e objetivos?

Estas questões orientam a intervenção e a análise dos resultados, procurando compreender o impacto das estratégias aplicadas na construção de um perfil de estudo mais autónomo e eficaz.

1.3 Objetivos de Investigação

Uma vez enunciadas as questões de investigação, definiram-se os objetivos a atingir. São eles:

- Analisar o impacto das estratégias pedagógicas na frequência e consistência das sessões de estudo da aluna.
- Identificar mudanças na qualidade técnica e na organização do estudo da aluna ao longo do período de intervenção.
- Explorar as percepções da aluna em relação à sua autonomia e motivação antes, durante e após a investigação.

1.4 Objetivos da Intervenção Pedagógica

A nível pedagógico, a intervenção tem como propósito promover mudanças concretas nas práticas de estudo da aluna, de modo a tornar o processo mais estruturado, consciente e eficiente. Assim, estabelecem-se os seguintes objetivos de intervenção:

- Fomentar a Autonomia: Incentivar a aluna a registar e avaliar o próprio progresso semanalmente, promovendo a autoavaliação e a reflexão sobre as dificuldades e realizações.
- Aprimorar a Qualidade do Estudo: Orientar a aluna sobre como organizar cada sessão de estudo, para maximizar a eficácia e o rendimento técnico, ajudando-a a identificar e priorizar áreas-chave para o seu desenvolvimento.

2. Fundamentação Teórica

2.1. Importância dos Hábitos de Estudo na Música

A importância dos hábitos de estudo na música é amplamente reconhecida. Antunes (2013) sublinha que o sucesso do desempenho instrumental não depende apenas da quantidade de horas de prática, mas sobretudo da qualidade e da consciência no estudo. O autor observa que muitos dos seus alunos praticam regularmente sem alcançar resultados proporcionais ao esforço, o que se deve à ausência de estratégias eficazes de compreensão e resolução de problemas durante o estudo. Neste sentido, o trabalho autónomo do aluno assume um papel central, sobretudo num contexto em que o tempo de contacto com o professor é limitado.

Esta preocupação não é recente. Já no século XX Auer (1921), uma figura histórica da pedagogia violinística, defendia que cada estudante deveria possuir um método próprio de trabalho, estruturado e consciente, alertando que a prática repetitiva sem reflexão conduz à consolidação de maus hábitos. Gerle (1985) reforçaria esta perspetiva décadas mais tarde, ao argumentar que a repetição mecânica aprofunda erros em vez de os corrigir, apontando a necessidade de um estudo focado, lento e analítico.

A literatura amplia e aprofunda esta opinião. Hallam (2001, 2006, 2013) demonstrou que os músicos mais eficazes diferenciam-se não pelo número de horas que estudam, mas pela forma como estruturam o estudo: definem metas específicas, segmentam o repertório em unidades pequenas e geríveis, utilizam uma variedade de estratégias e monitorizam continuamente o progresso. Hallam evidencia ainda que os estudantes mais experientes dedicam mais tempo a processos cognitivos exigentes — análise da partitura, planificação da sessão, antecipação de dificuldades — do que à mera execução física. Esta conclusão alinha-se com o trabalho de Jørgensen (2002, 2004), que descreve o estudo eficiente como uma atividade altamente estruturada, onde o músico seleciona passagens críticas, analisa desafios técnicos e pratica de forma lenta e consciente, ajustando as estratégias em função dos resultados obtidos.

No mesmo sentido, Nielsen (1999, 2004) identifica as estratégias metacognitivas como elementos centrais no desempenho dos estudantes mais avançados. Segundo o autor, os músicos que supervisionam o próprio progresso, avaliam a qualidade do que fazem e modificam a abordagem do estudo quando necessário, apresentam uma evolução mais consistente e uma maior capacidade de autonomia. Esta dimensão metacognitiva é igualmente destacada por Miksza (2011), que revela que a autorregulação — a capacidade de planear, controlar e avaliar a própria aprendizagem — constitui um dos mais importantes preditores da eficácia do estudo musical.

Apesar da importância do estudo autónomo, a literatura sublinha que o estudante não desenvolve estas competências de forma intuitiva. Cabe ao professor orientar deliberadamente a construção de hábitos de estudo eficazes. Guettler e Hallam (2002) defendem que a função principal do docente não é apenas corrigir erros pontuais, mas ensinar o aluno a pensar sobre o que faz, a questionar-se, a planificar e a refletir sobre os resultados obtidos.

Embora estes autores provenham do campo específico da pedagogia da música ou do violino, algumas ideias de áreas externas à música oferecem contributos relevantes. Clear (2018), no seu livro “Atomic Habits”, demonstra que as pequenas melhorias diárias acumuladas ao longo do tempo produzem resultados significativos. Demais, distingue entre objetivos (ex.: preparar um exame) e sistemas (ex.: rotinas de estudo conscientes). Outro ponto relevante é a ligação entre hábitos e identidade: por exemplo, quando o estudante se vê como “músico disciplinado”, a prática torna-se parte da sua autoimagem, o que aumenta a consciência. Adicionalmente, as quatro leis da mudança de comportamento propostas por Clear – tornar o hábito óbvio, atraente, fácil e satisfatório, podem ser aplicadas ao estudo musical, ajudando a transformar a prática numa rotina sólida e motivadora.

Assim, os hábitos de estudo na música não devem ser entendidos apenas como mera repetição, mas como uma atividade autorregulada e consciente. Um estudo estruturado permite não só resolver dificuldades técnicas e musicais de forma mais eficiente, mas também contribui para a motivação, a autonomia e a sustentabilidade da aprendizagem a longo prazo (Antunes, 2013). Este enquadramento é particularmente relevante para a aluna em acompanhamento neste estágio, que necessita de consolidar hábitos consistentes para progredir de forma autónoma.

2.2 Prática Deliberada e Desenvolvimento de Habilidades

O desenvolvimento da mestria tem sido amplamente explicado pelo conceito de prática deliberada. Esta refere-se a “atividades que têm sido especialmente concebidas para melhorar o nível atual de desempenho”⁴ (Ericsson, Krampe, & Tesch-Römer, 1993, p. 368), distinguindo-se das atividades de lazer ou da mera repetição pela sua intencionalidade, estruturação e exigência.

Segundo estes autores, a experiência acumulada, por si só, não conduz à excelência. Pelo contrário, evidenciam que a mestria resulta de anos de prática deliberada intensiva. Este processo, frequentemente descrito pela regra dos 10 anos, pode ser observado em áreas como a música, o xadrez e o desporto, nos quais o progresso está diretamente relacionado com a quantidade e qualidade da prática (Ericsson et al., 1993).

Apesar da sua influência, o modelo de Ericsson tem sido alvo de revisões e complementos. Sloboda et al. (1996), por exemplo, demonstraram como os músicos mais avançados não apenas praticavam mais horas, mas também apresentavam uma maior proporção de estudo estruturado e focado em excertos musicais difíceis, sugerindo que a natureza do estudo é mais determinante do que a sua duração total. Já Lehmann e Gruber (2006) destacam que a prática deliberada não ocorre de forma espontânea: requer orientação explícita do professor, planeamento e monitorização constantes.

Um estudo experimental com estudantes de violino mostrou que a integração de estratégias metacognitivas — tais como planear, monitorizar e avaliar a prática — promove melhorias significativas em dimensões como preparação, motivação e eficiência do treino (Sakarya, Zahal, & Şendurur, 2022). Em vez de depender somente de rotinas rígidas, os alunos que desenvolveram consciência metacognitiva conseguiram não só organizar melhor as suas sessões, mas também manter níveis mais elevados de interesse e prazer na prática diária.

A transição entre os autores evidencia uma complementaridade importante. Ericsson et al. (1993) enfatiza as condições estruturais e temporais necessárias para atingir a excelência; e os estudos como o de Sakarya et al. (2022) sublinham que a qualidade da autorregulação e da reflexão crítica sobre o treino é igualmente determinante. No contexto específico do violino, estas conclusões traduzem-se em práticas como: identificar antecipadamente problemas como a afinação em mudanças de posição, trabalhar passagens difíceis isoladamente, reduzir o andamento de execução para aumentar o controlo motor, aplicar ritmos variados para reforçar a coordenação, ou utilizar gravações como ferramenta de monitorização.

⁴ Sugestão de tradução da autora: “activities that have been specially designed to improve the current level of performance”

Em síntese, a excelência resulta da integração entre a prática deliberada intensiva e autorregulação metacognitiva, que tornam o processo mais autónomo, consciente e motivador. Este quadro fornece bases sólidas para refletir sobre a intervenção pedagógica a ser desenvolvida neste estágio.

2.3 Autorregulação no Contexto do Ensino Musical

O desenvolvimento da competência musical exige mais do que talento inato: depende fortemente dos processos de autorregulação. A teoria da aprendizagem autorregulada oferece um quadro explicativo poderoso para compreender como os estudantes de música mobilizam motivação, cognição, afetos e comportamentos para sustentar o seu percurso de aprendizagem (McPherson & Renwick, 2011).

A aprendizagem de um instrumento coloca múltiplos desafios que vão além da mera execução técnica: gerir frustrações, manter a concentração durante tarefas exigentes, sustentar o esforço em períodos prolongados, enfrentar contextos competitivos e emoções como ansiedade, autocrítico ou medo do erro. Por isso, “aprender um instrumento musical requer uma grande dose de autorregulação” (McPherson & Renwick, 2011, p. 4). A autorregulação manifesta-se na forma como o estudante planeia o estudo, seleciona estratégias adequadas, supervisiona o seu desempenho e procura *feedback* interno ou externo para ajustar o seu trabalho.

O modelo cíclico de Zimmerman (2000, citado por McPherson & Renwick, 2011) tem sido amplamente aplicado para explicar esse processo, compreendendo três fases principais: antecipação (*forethought*), execução (*performance*) e autorreflexão (*self-reflection*).

Na fase de antecipação, o aluno define metas específicas, estabelece critérios de sucesso e constrói um plano estratégico para orientar o estudo. Esta fase envolve também crenças motivacionais, como a autoeficácia — a confiança na própria capacidade de resolver desafios técnicos ou interpretativos — e o valor atribuído à tarefa, que influencia a intensidade e persistência do esforço. Os estudos longitudinais citados por McPherson e Renwick (2011) mostram que as diferenças significativas no progresso musical podem ser explicadas pela forma como os estudantes organizam as suas sessões de estudo, clarificam objetivos e acompanham sistematicamente o seu desenvolvimento.

Durante a fase de execução, a autorregulação manifesta-se através de processos como a auto-observação, o controlo da atenção e a seleção contínua de estratégias. No ensino musical, esta fase é particularmente complexa, uma vez que envolve a coordenação simultânea de representações auditivas, motoras, analíticas e expressivas. Como referem McPherson e Renwick (2011), os músicos bem-sucedidos são aqueles capazes de “bloquear distrações e concentrar-se mais efetivamente no que estão a praticar ou executar” (p. 15). Nesta fase, a qualidade da prática é determinada pela capacidade do aluno em identificar erros à medida que ocorrem, ajustar a técnica, testar abordagens alternativas e manter o foco em objetivos específicos, evitando uma prática mecânica ou dispersa.

A fase de autorreflexão fecha o ciclo, permitindo ao estudante avaliar o seu desempenho, atribuir causas aos sucessos e dificuldades e tomar decisões para orientar o estudo seguinte. No violino, este processo pode ser observado na análise

crítica de gravações, na comparação entre diferentes execuções, na identificação de padrões de erro ou na percepção de melhorias na sonoridade, afinação ou fluidez. Zimmerman (2001, citado em McPherson & Renwick, 2011) sublinha que a satisfação pessoal resultante do progresso funciona como um incentivo poderoso para a persistência, mas apenas quando acompanhada de uma avaliação sistemática e de estratégias de adaptação eficazes.

As investigações recentes sugerem que a autorregulação não segue um percurso linear e contínuo, mas antes resulta da interação entre fatores individuais e contextuais. As experiências sociais, o clima emocional da aula, as oportunidades de aprendizagem formal e informal, bem como as crenças construídas ao longo do percurso formativo, influenciam profundamente a forma como o aluno regula o seu estudo. López-Íñiguez e McPherson (2024) reforçam que os professores podem — e devem — promover explicitamente competências de autorregulação, encorajando o aluno a definir metas, refletir criticamente sobre o processo, assumir responsabilidade pelas escolhas interpretativas e desenvolver autonomia na seleção de estratégias. Para os autores, compreender como os estudantes regulam a sua prática permite aos educadores desenhar intervenções mais eficazes, sensíveis às necessidades individuais e sustentadas num acompanhamento contínuo.

Deste modo, a autorregulação não substitui a prática deliberada, mas complementa-a, conferindo-lhe profundidade cognitiva e estabilidade emocional. Se a prática deliberada explica o que deve ser feito para alcançar a excelência, a autorregulação explica como o estudante gere o processo, mantém o foco, ultrapassa obstáculos e se motiva ao longo do caminho. No caso da aluna acompanhada neste estágio, estas competências revelam-se particularmente cruciais, uma vez que o progresso depende da sua capacidade de organizar e gerir, de forma autónoma e consciente, o estudo fora da aula. O desenvolvimento de estratégias de autorregulação torna-se, assim, um pilar estruturante da intervenção pedagógica, assegurando que a aprendiz evolua não apenas tecnicamente, mas também enquanto agente ativo do seu próprio processo de aprendizagem musical.



Figura 1 — Modelo Cíclico da Autorregulação, baseado no modelo de Zimmerman (2000, citado por McPherson & Renwick, 2011) e em López-Iñiguez e McPherson (2024), elaborada pela autora

2.4 Práticas Pedagógicas no Ensino de Violino

A aula de violino constitui o espaço privilegiado para introduzir e experimentar estratégias pedagógicas que irão sustentar o estudo autónomo. Gerle (1983) salienta que o papel do professor não se restringe à correção de erros técnicos, mas envolve sobretudo ensinar o aluno a melhor aproveitar o tempo disponível, de forma a desenvolver um modo de aprendizagem mais eficaz. Este princípio torna a aula um ambiente de experimentação orientada, no qual o professor demonstra como transformar o estudo em ações concretas, como planear a prática ou identificar prioridades. Por exemplo, Gerle recomenda que, antes de iniciar o estudo, o aluno dedique alguns minutos a pensar especificamente no que precisa de realizar, evitando a repetição despropositada que apenas consolida erros. Ao aplicar esta ideia em contexto de aula, o professor pode pedir ao estudante que verbalize os objetivos do excerto a trabalhar, promovendo desde cedo uma atitude de estudo focada e intencional.

Nesse sentido, a aula deve ser entendida como um laboratório de métodos de estudo, no qual o professor orienta, supervisiona e estimula a reflexão crítica. Exemplificando esta dinâmica, Antunes (2013) descreve várias sessões de aula em que os alunos A e B eram convidados a comentar o significado de cada exercício e a refletir sobre a sua utilidade no estudo diário. Em diversas aulas, após a realização de exercícios de articulação, mudanças de posição ou distribuição de arco, o professor promovia um diálogo final sobre o impacto das estratégias, permitindo ao aluno reconhecer como determinadas abordagens contribuíam para melhorar a execução e a organização do estudo pessoal. Esta prática dialogada reforça a responsabilidade do estudante no processo e cria condições para que este se torne gradualmente mais consciente das ferramentas que utiliza.

Antunes (2013) reforça esta ideia ao sublinhar a necessidade de promover a consciencialização do estudo. O autor sugere que, durante a aula, o professor não apenas demonstre e corrija, mas também incentive o aluno a refletir sobre os seus processos de prática, questionando: Que dificuldades encontrei? Como tentei resolvê-las? Que resultados obtive? Esta consciencialização foi trabalhada nas suas aulas através de exercícios muito concretos. Um exemplo é o uso de “stops” na articulação da Giga da Segunda Partita de Bach, em que o aluno parava o arco após cada nota crítica para ganhar clareza de dicção, seguindo critérios de êxito previamente definidos. Outro exemplo surge na abordagem das mudanças de posição, onde alguns exercícios sequenciais (2-1, 3-1, 4-1, etc.) eram praticados numa só corda e depois com mudança de corda, permitindo ao aluno perceber progressivamente o mecanismo físico e auditivo da passagem. Estes exercícios não visam apenas aperfeiçoar aspetos técnicos: são oportunidades de o aluno analisar dificuldades reais, testar soluções e compreender os seus efeitos — um verdadeiro treino metacognitivo em ambiente de aula.

Complementarmente, Sakarya et al. (2022) evidenciam a eficácia de práticas pedagógicas que estimulam a autorregulação. Durante as aulas, os professores podem encorajar os alunos a reservar tempo para planejar como abordar uma peça, interromper para verificar o que já foi conseguido e avaliar o resultado antes de prosseguir.

O trabalho realizado em aula encontra continuidade no estudo autónomo, que deve ser igualmente estruturado e reflexivo. Santos (2015) defende a importância da planificação semanal, permitindo ao aluno organizar as sessões em blocos distintos (técnica, repertório, leitura à primeira vista), com objetivos claros e ajustados. Nos seus dados recolhidos, observa-se que a aluna envolvida na investigação incorporava exercícios sugeridos pelo professor — como afinação, coordenação e trabalho do arco — na sua planificação semanal, registando não só o tempo de estudo mas também os aspetos focais de cada sessão. A aula, portanto, funciona como modelo de organização: aquilo que se discute, testa e clarifica com o professor é transformado depois num plano de ação autónomo. Da mesma forma, a recomendação de Gerle para dividir os problemas e resolvê-los um de cada vez traduz-se em exercícios aplicáveis no quotidiano, como separar passagens difíceis em fragmentos pequenos, repetir lentamente até obter segurança e só depois aumentar a dificuldade, prática também defendida por Starr (2000, incorporada no trabalho da aluna analisada por Santos).

Na mesma linha, Antunes (2013) recomenda a prática segmentada de excertos complexos, o estudo lento com atenção à afinação e coordenação motora, bem como o uso de ferramentas como o metrónomo e as gravações para fomentar a autorreflexão. O autor exemplifica isto numa aula em que o aluno era incentivado a tocar um excerto do Prelúdio de Bach primeiro de forma segura, e só depois, de memória, mantendo o padrão de arcada constante, de modo a consolidar a compreensão das unidades rítmicas e facilitar um estudo menos longo e mais rápido. Além disso, foram aplicados exercícios de relaxamento e maleabilidade do arco quando se identificavam tensões excessivas que prejudicavam a execução, mostrando como estratégias técnicas muito específicas apoiam a construção de um estudo mais eficiente, evitando desgaste físico desnecessário. Estas práticas técnicas não são apenas correções momentâneas: são propostas metodológicas que o aluno pode levar para o estudo individual.

Estas estratégias aplicam-se tanto ao plano técnico como interpretativo. Para além de exercícios de afinação, coordenação arco/mão esquerda e mudanças de posição, é igualmente útil explorar alternativas de fraseado, escolhas de arcadas ou variações de dinâmica. Antunes (2013) relata, por exemplo, que na aula de preparação com piano foi trabalhada intensivamente a comunicação musical, incentivando o aluno a ajustar respirações e gestos para melhorar a coordenação com o acompanhador, aplicando imediatamente as estratégias discutidas na execução integral da peça. Estas experiências em aula reforçam a ideia de que a prática instrumental é inseparável da construção de significado musical. Também Gerle (1983), sublinha que não se deve estudar apenas a técnica, devendo o aluno

colocar cada passagem no seu contexto expressivo real, integrando intenção musical desde o início da prática

Em síntese, as estratégias pedagógicas no ensino do violino articulam dois planos complementares: na sala de aula, cabe ao professor introduzir métodos de estudo, estimular a meta cognição e orientar a prática; no estudo individual, o aluno aplica esses princípios através da organização semanal, da prática segmentada e da autorreflexão. Como concluem Santos (2015), Antunes (2013) e Sakarya et al. (2022), a excelência violinística resulta da gestão inteligente do estudo construída numa relação dinâmica entre o trabalho orientado em aula e o treino autónomo fora dela. No presente estágio, esta articulação é essencial para apoiar a aluna acompanhada na consolidação de hábitos de estudo mais conscientes e eficazes.

2.5 Fundamentação Metodológica: Investigação de Intervenção Participativa⁵

2.5.1 Enquadramento Geral

A presente investigação adota a abordagem da investigação de intervenção participativa, uma estratégia de produção de conhecimento caracterizado pela articulação entre ação, reflexão e transformação. Tal como afirmam Chassot e Silva (2018), a investigação de intervenção participativa é “uma estratégia de produção de conhecimento que se insere no universo mais amplo das pesquisas participativas, e que se caracteriza por pressupostos teórico-metodológicos específicos” (p. 1).

Esta metodologia rompe com a tradicional separação entre sujeito e objeto de estudo, assumindo que o investigador se encontra implicado no campo e participa ativamente na construção das realidades que analisa. Assim, o processo de investigação não se limita à observação de práticas, mas constitui-se também como um espaço de intervenção e coaprendizagem (Chassot & Silva, 2018).

Desse modo, esta presente investigação concretiza-se na observação e acompanhamento sistemático de uma aluna de violino em contexto de estágio pedagógico, procurando compreender e transformar os seus hábitos de estudo por meio de estratégias construídas entre a estagiária e a estudante.

2.5.2 Natureza Participativa e Processual

A abordagem participativa assume um caráter processual e dinâmico, em que a ação e a produção de conhecimento ocorrem simultaneamente. Nesse sentido, “não se pesquisa para produzir um conhecimento que será posteriormente aplicado, mas é na própria ação [...] que o conhecimento pode ser produzido” (Chassot & Silva, 2018, p. 2).

Aplicada ao contexto desta investigação (centrada nos hábitos de estudo no ensino do violino) esta abordagem traduz-se na criação de espaços colaborativos de reflexão e experimentação entre estagiária e aluna, nos quais a análise das práticas individuais de estudo serve de base para o desenvolvimento de novas estratégias pedagógicas e performativas.

⁵ A terminologia “pesquisa” é mais comum no Brasil (país onde foi publicada a fonte bibliográfica), no entanto, em Portugal, utiliza-se predominantemente o termo “investigação”. Sendo este relatório publicado em Portugal, a autora decidiu substituir o termo “pesquisa” por “investigação”.

Importa sublinhar que a investigação de intervenção participativa não visa a mera modificação de comportamentos, mas a produção de transformações subjetivas. Como afirmam as autoras, “não possui um caráter utilitário, visto que tem como mote o questionamento do próprio ‘sentido’ da ação, produzindo movimentos e metamorfoses que não podem ser definidos a partir de um ponto de origem ou de um alvo a ser atingido” (Chassot & Silva, 2018, p. 2).

2.5.3 Transversalidade e Coautoria

Um dos conceitos centrais desta metodologia é o de transversalidade, introduzido por Félix Guattari e amplamente desenvolvido na investigação de intervenção participativa. Segundo Chassot e Silva (2018), a transversalidade funciona “como um princípio-chave para a intervenção, uma pista importante para se colocar na trilha da produção de movimento nos grupos, abrindo espaço para a expressão da diferença” (p. 3).

Na presente investigação, este princípio orienta a criação de relações horizontais entre investigadora e participante, bem como entre saberes técnicos e experienciais. Tal relação favorece a circulação da palavra e o reconhecimento mútuo das diferentes formas de conhecimento que emergem no processo formativo da violinista.

Na prática, este princípio manifesta-se em momentos de diálogo durante as aulas de violino, nos quais estagiária e aluna analisam conjuntamente estratégias de estudo, testam soluções e registam reflexões. Este processo fomenta o reconhecimento de ambas como coautoras na construção de conhecimento pedagógico e musical.

Como afirmam Chassot e Silva (2018), a investigação de intervenção participativa “caracteriza-se [...] como uma metodologia de investigação que procura envolver os saberes de todos que compõem o campo de pesquisa, pensados como coautores de uma prática de produção de conhecimento que nunca se separa do próprio processo de intervenção” (p. 3).

2.5.4 A Implicação e o Investigador como Participante

A investigação de intervenção participativa parte da recusa da neutralidade científica e da objetivação dos sujeitos investigados. O investigador é reconhecido como parte integrante do processo e afetado por ele. Como referem Chassot e Silva (2018), “ao estar intensamente implicada no campo, a investigadora ou o investigador vivencia as forças sociais e toma justamente esse processo como ferramenta de análise e intervenção” (p. 6).

Esta postura reflexiva (designada análise de implicação) exige que o investigador observe continuamente as suas próprias posições, emoções e relações de poder no campo.

No contexto desta investigação, a implicação assume uma dupla dimensão: enquanto estagiária, a investigadora orienta e intervém no processo pedagógico; enquanto investigadora, observa e reflete criticamente sobre as interações, aprendizagens e transformações que emergem durante o acompanhamento da aluna. Esta posição híbrida reforça o carácter formativo e reflexivo da investigação.

2.5.5 O Conhecimento como Dispositivo de Transformação

Nesta abordagem, o conhecimento é entendido como um dispositivo de transformação das relações do saber e do poder. A investigação atua como catalisadora de mudanças, permitindo que os participantes se reconheçam como produtores de sentido e não apenas como destinatários de teorias ou técnicas.

Como sublinham Chassot e Silva (2018), “não foi um processo em que ‘académicos’ ensinaram os ‘usuários’ a fazer uma pesquisa nos moldes tradicionalmente feitos. [...] Neste processo, fomos afetados por suas questões, por sua forma de conhecer” (p. 11).

Este princípio é transposto para o estudo dos hábitos de estudo do violino, privilegiando o diálogo, a partilha e a escuta como vias de construção conjunta do saber musical e pedagógico. O processo de investigação torna-se, assim, um meio de formação partilhada, em que a aprendizagem emerge para ambas — aluna e estagiária-investigadora.

2.5.6 Síntese Metodológica

Em síntese, a fundamentação metodológica da presente investigação assenta nos seguintes princípios orientadores:

- Implicação ativa da investigadora no campo de estudo;
- Participação e coautoria dos sujeitos envolvidos;
- Transversalidade das relações e circulação de saberes;
- Abertura processual e reflexiva na produção de conhecimento;
- Integração entre teoria e prática, assumindo a ação como forma de investigação.

A adoção desta metodologia visa, portanto, transformar a própria prática de estudo do violino num espaço de produção de conhecimento, promovendo um processo formativo em que a investigação e a intervenção se entrelaçam de modo contínuo.

3. Metodologia de Investigação

3.1 Enquadramento Metodológico

A presente investigação inscreve-se no paradigma da investigação qualitativa, de natureza interpretativa e interventiva, inserindo-se no campo da investigação do ensino musical. O estudo procura compreender como a implementação de estratégias pedagógicas pode promover hábitos de estudo mais conscientes e autorregulados no ensino do violino.

A escolha por uma abordagem qualitativa é adequada para investigações-intervenções participativas, em que se pretende compreender a experiência num contexto educativo real. O processo de ensino-aprendizagem é simultaneamente o espaço de investigação e de transformação. Assim, a investigadora atua de forma implicada, intervindo pedagogicamente enquanto reflete e analisa as dinâmicas que emergem dessa intervenção (Chassot & Silva, 2018).

3.2 Tipo de Estudo e Metodologia

O estudo adota o formato de investigação de intervenção participativa, incidindo sobre o acompanhamento individual de uma aluna de violino do ensino básico do ensino artístico especializado.

A investigação de intervenção é uma estratégia metodológica adequada para promover mudanças práticas e compreender os seus impactos em tempo real (Chassot & Silva, 2018). No presente trabalho, o fenómeno estudado é o processo de desenvolvimento da autonomia e da autorregulação no estudo do violino, através da implementação de estratégias de prática estruturada e reflexão meta cognitiva.

A intervenção pedagógica foi desenvolvida ao longo de um período contínuo de observação e ensino, integrando momentos de aula e de estudo autónomo, com recolha sistemática de dados.

3.3 Contexto e Participantes

A investigação foi realizada numa escola de ensino artístico especializado, Conservatório de Guimarães, no âmbito do estágio pedagógico do Mestrado em Ensino da Música.

A participante do estudo é uma aluna de violino do 3.º ciclo, com 14 anos e cerca de 4 anos de prática instrumental (ingressou no 5.º ano / 1.º Grau). A escolha da participante foi intencional, baseada na identificação de necessidades específicas relacionadas com a falta de planificação, repetição mecânica e ausência de estratégias de autorregulação — aspetos que justificaram a pertinência da intervenção.

As aulas decorreram semanalmente em regime individual, com duração média de 45 minutos, abrangendo o repertório definido pela professora titular (escalas e arpejos de sol maior e sol menor, 3.º andamento do “Concertino” op. 25 de Oscar Rieding, “Mosquito Dance” de Mendelssohn).

A investigadora assumiu simultaneamente os papéis de estagiária e investigadora, o que implicou uma postura de implicação reflexiva, de modo a evitar enviesamentos interpretativos e a garantir uma análise crítica das suas próprias ações pedagógicas.

3.4 Procedimentos de Recolha de Dados

A intervenção decorreu ao longo de seis semanas letivas durante o 3.º período letivo, envolvendo encontros semanais de 45 minutos e acompanhamento autónomo da aluna entre as sessões. A recolha de dados foi realizada durante todo o processo de intervenção, utilizando métodos qualitativos que permitiram acompanhar a evolução da aluna, cruzando perspetivas da investigadora e da participante.

Foram utilizados os seguintes instrumentos de recolha:

- Diário de campo da investigadora: registo das observações feitas durante as aulas, incluindo anotações sobre comportamento, estratégias usadas, dificuldades e reações da aluna (Anexo A).
- Fichas de planificação e microanálise: preenchidas semanalmente pela aluna, com apoio da investigadora, para registar objetivos, dificuldades e perceções do progresso (modelo no Anexo B).
- Entrevistas semiestruturadas antes e após a intervenção: conduzidas com a aluna, de modo a recolher perceções sobre o impacto das estratégias no seu estudo autónomo e na sua motivação (Anexo D).
- Registos Reflexivos da Aluna: onde foram apontados desafios, estratégias utilizadas e perceções sobre o progresso (Anexo E).

Estes instrumentos foram selecionados por permitirem uma triangulação de dados, reforçando a validade e a fiabilidade das interpretações.

3.5 Procedimentos da Intervenção Pedagógica

A intervenção foi planeada e executada ao longo de 6 semanas letivas, correspondentes ao terceiro período, em três fases principais:

- Diagnóstico inicial: observação das rotinas de estudo da aluna e identificação das principais dificuldades (falta de planificação, repetição mecânica, ausência de reflexão).
- Implementação das estratégias pedagógicas: introdução gradual de ferramentas de autorregulação (planificação semanal, monitorização do progresso, audição crítica e reflexão meta cognitiva).
- Avaliação e reflexão final: recolha de dados qualitativos sobre a evolução técnica, autonomia e perceção da aluna quanto às mudanças no seu estudo.

Em cada fase, a investigadora registou observações no diário de campo e recolheu as fichas de autoavaliação correspondentes, de modo a acompanhar a evolução da aluna.

3.6 Procedimentos de Análise dos Dados

A análise dos dados seguiu a metodologia de análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), desenvolvida em três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento/integração dos resultados. Este processo permitiu organizar de forma sistemática a informação recolhida através das entrevistas, das planificações semanais e do diário de campo, garantindo coerência interpretativa e alinhamento com os objetivos da investigação.

Tabela 13 — As três fases da análise de conteúdo segundo Bardin (2016), elaborada pela autora

Fase	Descrição	Aplicação no Estudo
1. Pré-análise	Leitura geral, organização do corpus, definição de orientações para análise.	Leitura integral das entrevistas, diário de campo e planificações; identificação inicial de tendências e anotações marginais.
2. Exploração do material	Codificação, categorização, segmentação em unidades de sentido.	Codificação indutiva linha a linha; criação de códigos iniciais (ex.: “repetição mecânica”, “ausência de planificação”).
3. Tratamento e interpretação	Inferência, articulação entre categorias, síntese e construção de significados.	Agrupamento dos códigos em quatro categorias finais; triangulação entre fontes; construção da narrativa interpretativa.

Na fase de pré-análise, procedeu-se à leitura integral de todo o corpus de dados, com o objetivo de captar impressões iniciais, identificar tendências recorrentes e assinalar passagens relevantes. Esta leitura permitiu delinear uma primeira aproximação às dimensões em estudo — organização do estudo, autorregulação, qualidade técnica/interpretativa e motivação/autonomia — que viriam a constituir as categorias temáticas principais.

Seguiu-se a fase de exploração, na qual se realizou uma codificação indutiva linha a linha. Cada excerto das entrevistas e do diário de campo foram segmentados e atribuiu-se um código inicial que expressasse o seu conteúdo essencial. Posteriormente, estes códigos foram refinados e reorganizados por afinidade semântica, originando categorias.

Tabela 14 — Categorias e subcategorias da análise (com exemplos do corpus), elaborada pela autora

Categoria	Subcategoria	Exemplo de Código	Exemplo de Excerto do Corpus
Organização do estudo	Segmentação do trabalho	“divisão por excertos”	“Dividi o excerto em três partes para estudar melhor.”
	Planificação semanal	“metas diárias”	“Hoje vou focar só nos compassos 9-12.”
Autorregulação	Identificação de problemas	“reconhece hesitações”	“Percebi que o arco treme sempre neste ponto.”
	Monitorização	“autoavaliação”	“Depois de tocar ouvi e vi que acelerei.”
Qualidade técnica	Afinação	“notas instáveis”	“A nota Si está sempre baixa quando subo com o 3.º dedo.”
	Articulação	“ligações inconsistentes”	“A ligação entre estes dois compassos não está claro.”
Motivação e autonomia	Iniciativa	“sugere estratégias”	“Posso tentar começar mais devagar para ver se ajuda?”
	Persistência	“prática continuada”	“Insisti mais três vezes até ficar limpo.”

A análise procurou também assegurar rigor e coerência interna através da triangulação dos dados, cruzando as diferentes fontes para validar interpretações emergentes.

Tabela 15 — Triangulação dos Dados (Entrevista Inicial), elaborada pela autora

Categoria	Excerto	Diário de Campo	Planificações Semanais
Organização	“Estudo o que me lembro.”	Estudo disperso; alternância sem critério	Poucos objetivos definidos
Autorregulação	“Não sei bem o que está mal.”	Repetição mecânica	Ausência de notas sobre erros
Técnica	“Há partes difíceis.”	Instabilidade rítmica e de afinação	Não segmenta excertos
Motivação	“Às vezes fico perdida.”	Baixa iniciativa	Planos incompletos ou ausentes

Tabela 16 — Triangulação dos Dados (Entrevista Final), elaborada pela autora

Categoria	Excerto	Diário de Campo	Planificações Semanais
Organização	“Agora faço lista do que estudar.”	Segmentação consistente	Objetivos claros e distribuídos
Autorregulação	“Penso antes de tocar.”	Monitoriza execução	Notas sobre problemas e soluções
Técnica	“Tocar com as cordas soltas e dedilhar no tampo. Tocar com a mão esquerda em fortíssimo. Estudar por secções.”	Execução estável	Indicações técnicas específicas
Motivação	“Tenho vontade de melhorar.”	Iniciativa crescente	Planos completos e coerentes

3.7 Considerações Éticas

O estudo respeitou os princípios éticos inerentes à investigação educacional com menores:

- Obtenção de autorização institucional e consentimento informado do encarregado de educação (Anexo F);
- Garantia de confidencialidade;
- Direito da participante a interromper a colaboração a qualquer momento;
- Tratamento dos dados com integridade e transparência, assegurando que a investigação não interferiu negativamente no percurso formativo da aluna.

3.8 Síntese Metodológica

Em síntese, a metodologia da investigação caracteriza-se por:

- Abordagem qualitativa, interpretativa e interventiva;
- Investigação de intervenção participativa com foco na aprendizagem instrumental;
- Integração entre ação pedagógica e reflexão investigativa;
- Recolha de dados múltiplos (observação, registos, entrevista);
- Análise proposta por Bardin (2016) e triangulação dos resultados;
- Postura ética e reflexiva da investigadora.

Esta abordagem permite compreender em profundidade o impacto das estratégias de autorregulação e planificação no desenvolvimento da autonomia e da eficácia do estudo de uma aluna de violino, contribuindo para uma prática pedagógica mais consciente, sistemática e formativa.

4. Apresentação e Análise de Dados

4.1 Introdução

O presente capítulo apresenta e analisa os dados recolhidos ao longo da intervenção pedagógica desenvolvida com a aluna de violino do Conservatório de Guimarães, no âmbito do estágio pedagógico integrado no Mestrado em Ensino da Música.

A análise tem por objetivo compreender as transformações ocorridas nas dimensões da organização do estudo, autorregulação, qualidade técnica e interpretativa e motivação, decorrentes da implementação de estratégias de prática estruturada e reflexiva.

A interpretação dos dados segue a metodologia de análise de conteúdo temática (Bardin, 2016), em articulação com os pressupostos da investigação de intervenção participativa (Chassot & Silva, 2018) e com o modelo de autorregulação da aprendizagem musical proposto por López-Iñiguez e McPherson (2024), bem como com os exercícios e técnicas abordadas pelos autores do enquadramento teórico.

Para facilitar a compreensão global da evolução da aluna, inicia-se com uma visão panorâmica da progressão semanal.

Tabela 17 — Evolução semanal da aluna (Síntese Geral), elaborada pela autora

Semana	Organização do Estudo	Autorregulação	Qualidade Técnica	Motivação/Autonomia
1	Estudo disperso; ausência de planificação	Repetição mecânica; pouca monitorização	Afinação instável; arcada irregular	Baixa; sensação de “não saber o que fazer”
2	Primeira segmentação assistida	Começa a identificar erros	Melhoria ligeira	Moderada
3	Planificação parcial	Monitorização ocasional	Maior precisão	Crescente
4	Planificação regular	Identificação de causas dos erros	Técnica mais estável	Boa
5	Organização autónoma	Autoavaliação sistemática	Boa consistência	Elevada
6	Planificação completa e estratégica	Monitorização antes/depois da execução	Execução segura e consciente	Alta autonomia e confiança

4.2 Organização e Planificação do Estudo

Na entrevista pré-intervenção, a aluna revelou ausência total de planificação das suas sessões de estudo. Os excertos da entrevista mostram expressões como “Não, chego lá e estudo só.” Ou “Parece-me bem, ou farto-me, e passo para o próximo.” Essa postura inicial refletia uma prática espontânea e pouco estruturada, guiada sobretudo pela motivação momentânea e pela dificuldade em definir critérios de progressão.

Após a introdução das estratégias de planificação semanal, verificou-se uma progressiva organização do estudo. A aluna passou a:

- definir metas concretas para cada sessão;
- segmentar passagens difíceis;
- distribuir o trabalho técnico ao longo da semana;
- monitorizar as tarefas concluídas.

O diário de campo regista melhorias na consistência e continuidade das rotinas de estudo, e as planificações mostram aumento na clareza dos objetivos escritos. A última semana evidencia um estudo mais autónomo e estratégico, com segmentação intencional e revisitação dirigida de excertos. Ainda assim, a investigadora observou que nem todos os registos foram completos, indicando que a autonomia plena ainda se encontrava em desenvolvimento.

Tabela 18 — Excerto de uma planificação da aluna, elaborada pela autora

Antes de Iniciar a Sessão de Estudo	
Peças que vou estudar:	Mosquito Dance, Rieding – Concertino op. 25
Os objetivos desta sessão são:	1. Não correr; 2. Ouvir-se todas as notas; 3. Por os ritmos direitos
As estratégias que planeio usar são:	1. Tocar cordas soltas e dedilhar no tampo; 2. Fazer vários ritmos diferentes; 3. Estudar com metrónomo.
Quão confiante estás de que conseguirás dominar o repertório nesta sessão?	70%
Quão confiante estás de que conseguirás dominar o repertório até ao final do período?	70%
Quanto gostas do repertório?	8 (numa escala de 0 [nada interessado] a 10 [muito interessado])
Quão relevante é este repertório para os teus objetivos musicais?	9 (escala 0 a 10, de nada relevante a muito relevante)
Estou a estudar hoje porque...	Não quero esquecer o que aprendi; quero atender às expectativas do meu professor; quero atingir o meu melhor desempenho.

4.3 Autorregulação e Metacognição

A autorregulação evoluiu significativamente ao longo da intervenção. No início, a aluna estudava de forma automática, sem paragens para identificar problemas ou avaliar progressos. A prática deliberada foi introduzida de forma gradual, incentivando:

- identificação de problemas antes de tocar;
- escuta consciente após a execução;
- formulação de hipóteses de correção;
- avaliação do sucesso das estratégias utilizadas.

O diário de campo revela que, a partir da terceira semana, a aluna começou a verbalizar o que queria melhorar, antecipando dificuldades e propondo soluções. A entrevista final confirma o desenvolvimento desta competência, com declarações como “Agora penso no que quero fazer antes de começar”.

Para ilustrar a transição entre repetição mecânica e prática deliberada, apresenta-se uma síntese das transformações ao longo da intervenção.

Tabela 19 — Transformações por categoria ao longo da intervenção, elaborada pela autora

Categoria	Antes	Durante	Depois
Organização	Sem critérios	Segmentação assistida	Planificação completa
Autorregulação	Repetição automática	Avaliação ocasional	Monitorização ativa
Técnica	Instabilidade	Trabalhos segmentados	Estabilidade
Motivação	Desorientação	Envolvimento crescente	Autoconfiança

4.4 Qualidade Técnica e Interpretativa

A evolução técnica foi evidente nas dimensões trabalhadas: afinação, clareza de articulação, controle de arcada e estabilidade rítmica. A observação semanal mostra uma progressão consistente, associada diretamente ao estudo mais segmentado e consciente.

No plano interpretativo, a aluna demonstrou maior compreensão da frase musical e maior preocupação com direção, dinâmica e carácter. A motivação resultante do progresso técnico contribuiu para elevar a ambição interpretativa.

Para clarificar esta progressão, apresenta-se um resumo técnico por semana.

Tabela 20 — Evolução técnica ao longo das semanas, elaborada pela autora

Dimensão	Semana 1	Semana 3	Semana 6
Afinação	Instável	Mais precisa	Estável
Arcada	Tensa	Controlo crescente	Fluida
Articulação	Irregular	Ligados claros	Precisão
Ritmo	Hesitações	Consistência	Solidez

4.5 Perceção de Autonomia e Motivação

A motivação aumentou gradualmente, inicialmente devido ao acompanhamento próximo e orientação clara das tarefas, mas mais tarde devido ao sentimento de progresso e controlo sobre o próprio desenvolvimento.

Na entrevista final, a aluna refere sentir “Mais motivação. Sinto gosto.” Descreve o momento de estudar como “Algo mais natural.” O diário de campo regista maior iniciativa e proatividade na escolha das estratégias e na organização do tempo.

Tabela 21 — Estratégias pedagógicas utilizadas na intervenção e respetivos efeitos na motivação e autonomia, elaborada pela autora

Estratégia Pedagógica	Descrição da Implementação	Efeito na Motivação	Efeito na Autonomia
Planificação semanal	Construção conjunta de objetivos e tarefas	Aumenta o sentido de direção e segurança	Torna o estudo mais independente
Segmentação consciente	Divisão orientada dos excertos difíceis	Reduz frustração e aumenta perceção de progresso	Favorece escolhas autónomas de estudo
Autoavaliação guiada	Paragens para verbalização do desempenho	Maior consciência dos resultados	Início de autorregulação autónoma
Registo das tarefas	Preenchimento das planificações após o estudo	Gera satisfação pela conclusão das metas	Promove responsabilidade individual
Feedback imediato e específico	Comentários claros e orientados para processos	Aumenta confiança	Ajuda a aplicar estratégias sem ajuda
Reflexão final semanal	Revisão conjunta do que foi alcançado	Fortalece orgulho e motivação intrínseca	Desenvolve capacidade de avaliar esforço
Escolha de prioridades	A aluna escolhe o que trabalhar na semana	Sente-se envolvida e valorizada	Aprende a tomar decisões autónomas
Trabalhos de pequena vitória	Tarefas curtas e de sucesso rápido	Impulsiona motivação	Cria hábitos autónomos positivos

4.6 Síntese Interpretativa dos Resultados

A análise dos dados demonstra uma evolução progressiva e significativa na forma como a aluna organiza, executa e avalia o seu estudo.

As mudanças observadas (tanto nas práticas objetivas como nas percepções subjetivas) evidenciam a eficácia das estratégias de autorregulação e de reflexão introduzidas.

A tabela seguinte sintetiza as principais mudanças:

Tabela 22 — Síntese dos Resultados, elaborada pela autora

Categoria	Início	Meio	Fim
Organização	Estudo reativo; sem objetivos	Segmentação ocasional	Planificação mais consistente e estruturada
Autorregulação	Repetição mecânica	Identificação de problemas	Monitorização contínua
Qualidade técnica	Instabilidade; hesitação	Maior precisão	Execução segura e consciente
Motivação	Baixa autonomia	Maior envolvimento	Autoconfiança mais elevada

5. Discussão

5.1 Introdução

O presente capítulo discute criticamente os resultados obtidos à luz do quadro teórico e metodológico apresentado nos capítulos anteriores. A discussão procura articular as evidências empíricas com os contributos de autores de referência, analisando de que forma a intervenção pedagógica promoveu transformações nos hábitos de estudo, na autonomia e na autorregulação da aluna de violino.

A reflexão centra-se em quatro dimensões principais — organização do estudo, autorregulação, qualidade técnica, e interpretativa e motivação —, relacionando as mudanças observadas com os princípios da prática deliberada (Ericsson et al., 1993), da aprendizagem autorregulada (McPherson & Renwick, 2011; López-Iñiguez & McPherson, 2024) e das estratégias pedagógicas reflexivas (Antunes, 2013; Sakarya et al., 2022).

Tabela 23 — Relação entre resultados e literatura, elaborada pela autora

Resultado Observado	Autor(es)	Convergência
Planificação melhora eficácia	Antunes (2013)	Planeamento aumenta foco
Maior autorregulação	Zimmerman (2002 citado por McPherson & Renwick, 2011)	Modelo cíclico em 3 fases confirmado
Técnica melhora com prática deliberada	Ericsson et al. (1993)	Repetição consciente > mecânica
Motivação reforçada	López-Iñiguez e McPherson (2016)	Autonomia gera motivação

5.2 Transformações na Organização e Planificação do Estudo

Os dados revelaram uma mudança substancial na forma como a aluna passou a estruturar o seu estudo. A transição de uma prática reativa para um processo planificado confirma o papel da estrutura e da intencionalidade como condições essenciais da aprendizagem instrumental.

Tal como defendem Ericsson, Krampe e Tesch-Römer (1993), a excelência não resulta da mera acumulação de horas, mas da qualidade do tempo investido em atividades deliberadamente concebidas para melhorar o desempenho. As planificações semanais utilizadas nesta investigação traduzem, à escala individual,

esse princípio da prática deliberada, permitindo que a aluna definisse metas específicas e acompanhasse o progresso de forma tangível.

Paralelamente, Antunes (2013) destaca que a planificação não deve limitar-se à organização temporal, mas incluir momentos de diagnóstico e reflexão. Esta dimensão foi visível nas planificações analisadas, onde a aluna passou a identificar conscientemente as dificuldades técnicas (por exemplo, afinação e coordenação arco-mão esquerda) e a delinear estratégias para as resolver.

Contudo, a análise mostrou que a planificação ainda dependia em parte da supervisão da investigadora, o que sugere que o desenvolvimento da autonomia é um processo gradual e que requer continuidade e reforço pedagógico.

5.3 Desenvolvimento da Autorregulação e da Consciência Metacognitiva

A evolução mais marcante observada foi a emergência de competências metacognitivas. No início, a aluna não demonstrava consciência do próprio processo de estudo, reagindo a erros sem capacidade de os analisar. Após a intervenção, passou a demonstrar auto-monitorização e autoavaliação, verbalizando estratégias e reconhecendo as causas das suas dificuldades.

Este progresso corrobora o modelo cíclico de Zimmerman (2002 citado por McPherson & Renwick, 2011), que estrutura a autorregulação em três fases: antecipação, execução e autorreflexão. A aluna percorreu efetivamente este ciclo, aprendendo a planear (fase de antecipação), a monitorizar o estudo (execução) e a refletir sobre o que alcançou (autorreflexão).

A implementação das fichas de planificação e autoavaliação revelou-se decisiva neste processo, pois funcionou como mediador externo de reflexão (tal como sugerem López-Iñiguez e McPherson (2024), que defendem a importância de instrumentos estruturados para apoiar a tomada de consciência metacognitiva).

Em termos pedagógicos, esta transformação demonstra que a autorregulação pode ser ensinada e estimulada. A intervenção confirma, assim, a hipótese de que a autonomia no estudo instrumental não surge espontaneamente, mas é resultado de um processo guiado, sistemático e reflexivo.

5.4 Melhoria da Qualidade Técnica e Interpretativa

Do ponto de vista técnico e interpretativo, as observações indicam um progresso visível em aspetos como a afinação, a fluidez das arcadas e a postura corporal. Estes avanços estão diretamente associados à adoção de estratégias de prática

segmentada, lenta e consciente, tal como recomendam Antunes (2013) e Sakarya et al. (2022).

Os dados recolhidos sugerem que a aluna passou a integrar estratégias de resolução de problemas, em vez de repetir mecanicamente as passagens. Este tipo de prática, orientada para o diagnóstico e correção, é um dos pilares da prática deliberada e confirma a eficácia das abordagens baseadas na autorreflexão.

Além disso, a melhoria da qualidade técnica refletiu-se numa maior consciência interpretativa. A aluna passou a demonstrar curiosidade sobre as intenções expressivas e a experimentar diferentes arcaças e dinâmicas. Essa dimensão artística, embora não fosse o foco inicial da intervenção, emergiu naturalmente como consequência de um estudo mais estruturado, reforçando a ideia de que a consciência técnica e expressiva se desenvolvem de forma interdependente.

5.5 Autonomia, Motivação e Identidade Musical

A dimensão motivacional revelou uma das transformações mais significativas. No início, a aluna associava o estudo a frustração e fadiga; no final, descreveu-o como uma atividade “mais natural” e “com gosto”.

Esta mudança confirma a relação bidirecional entre autonomia percebida e motivação intrínseca proposta por McPherson e Renwick (2011): quanto mais o estudante sente controlo sobre o seu processo de aprendizagem, maior tende a ser o seu envolvimento e prazer na prática.

Paralelamente, observa-se aqui a pertinência das ideias de Clear (2018) sobre a construção de hábitos. O autor argumenta que a identidade precede o comportamento: o aluno motivado é aquele que se reconhece como músico disciplinado e capaz de progredir. A aluna, ao reconhecer os seus avanços e ao perceber-se como agente do próprio desenvolvimento, fortaleceu essa identidade musical e, com ela, a consistência do estudo.

A motivação, portanto, não emergiu apenas do sucesso técnico, mas da apropriação do processo — o que evidencia o poder formativo de práticas pedagógicas que combinam estrutura, reflexão e reconhecimento.

5.6 Implicações Pedagógicas

Os resultados obtidos nesta investigação sugerem implicações relevantes para o ensino instrumental:

Tabela 24 — Implicações Pedagógicas, elaborada pela autora

Integração sistemática da reflexão no processo de ensino-aprendizagem	A autorregulação deve ser abordada explicitamente nas aulas, através de questionamento orientado, planificação conjunta e feedback formativo.
Valorização da planificação e do acompanhamento contínuo	A planificação semanal não deve ser vista como um exercício burocrático, mas como um meio de promover responsabilidade e consciência do estudo.
Articulação entre técnica, expressão e autonomia	Estratégias metacognitivas, embora focadas na eficiência técnica, geram também maior expressividade e envolvimento emocional.
Formação reflexiva do professor	O papel do docente vai além da correção de erros: consiste em criar condições para que o aluno aprenda a aprender.

Estas implicações reforçam a necessidade de uma pedagogia que reconheça o aluno como participante ativo do processo educativo e o professor como mediador da autonomia.

5.7 Limitações do Estudo e Perspetivas Futuras

Apesar dos resultados positivos, importa reconhecer algumas limitações. O estudo centrou-se num caso único, o que restringe a generalização dos resultados, e não existe um “grupo de controlo”. Além disso, a dupla função da investigadora como professora-estagiária pode introduzir enviesamentos interpretativos, mesmo que mitigados por registos reflexivos e triangulação de dados.

Futuros estudos poderão estender a intervenção a grupos de alunos, comparando perfis distintos de autonomia; integrar medidas quantitativas complementares; e explorar a aplicação de modelos semelhantes em diferentes instrumentos e níveis de ensino.

Estas perspetivas podem contribuir para consolidar uma cultura pedagógica mais reflexiva e autorregulada no ensino artístico especializado.

5.8 Síntese Final

A discussão dos resultados permite afirmar que a implementação de estratégias de prática estruturada e autorreflexiva promoveu transformações significativas na aprendizagem e na identidade musical da aluna.

A investigação confirma que a autonomia e a motivação não são condições de partida, mas conquistas pedagógicas que emergem de processos guiados, consistentes e participativos.

Assim, o estudo reafirma o valor da investigação de intervenção como metodologia de formação docente e de transformação educativa, mostrando que a sala de aula pode ser, simultaneamente, espaço de ensino, investigação e crescimento partilhado.

Conclusão

A presente investigação teve como propósito compreender e melhorar os hábitos de estudo de uma aluna de violino do ensino artístico especializado, através da implementação de estratégias pedagógicas orientadas para a autonomia, a autorregulação e a prática consciente. Inserida no paradigma da investigação qualitativa e sustentada pela metodologia da investigação de intervenção participativa, esta pesquisa procurou simultaneamente interpretar, agir e transformar as dinâmicas de aprendizagem da participante, assumindo a própria ação pedagógica como espaço de produção de conhecimento.

O estudo partiu da constatação de uma prática instrumental pouco estruturada, assente em repetição mecânica e sem objetivos claros. Através da introdução de ferramentas como a planificação semanal, a segmentação do estudo, o uso de estratégias metacognitivas e a reflexão sistemática, verificou-se uma mudança progressiva e significativa na forma como a aluna organizou o seu trabalho. A análise dos dados revela que passou de uma abordagem reativa para uma prática deliberada, com metas definidas, estratégias específicas e maior consciência dos processos envolvidos.

Esta evolução confirma as contribuições teóricas da prática deliberada (Ericsson et al., 1993), da aprendizagem autorregulada (McPherson & Renwick, 2011; López-Iñiguez & McPherson, 2024) e das estratégias de estudo consciente propostas por Antunes (2013) e Sakarya et al. (2022). As evidências recolhidas mostram que a autorregulação é uma competência que pode ser ensinada e consolidada quando o professor a integra intencionalmente na aula, articulando orientação técnica com reflexão crítica.

Do ponto de vista técnico-musical, observaram-se melhorias notórias na afinação, no controlo do arco, na qualidade sonora e na fluência interpretativa. Estas evoluções, embora parcialmente decorrentes do próprio percurso natural de aprendizagem, foram reforçadas pela estruturação do estudo, pela atenção focada em excertos específicos e pela diversificação das estratégias de prática. A partir das entrevistas, registos reflexivos e diário de campo, conclui-se que a aluna passou a compreender melhor o que estuda, como estuda e porque estuda (transformação que impactou também a sua motivação e autoconfiança). A prática deixou de ser associada a frustração e passou a ser reconhecida como fonte de prazer e progresso.

Este percurso teve igualmente um impacto significativo na formação da investigadora enquanto professora. A intervenção exigiu uma postura reflexiva constante, reforçando a importância do professor como mediador da autonomia e não apenas como transmissor de conteúdos técnicos. O processo evidenciou que ensinar um instrumento implica ensinar a estudar, e que a planificação, a

metacognição e a reflexão são dimensões pedagógicas tão essenciais quanto a postura, o arco ou a afinação.

Apesar dos resultados positivos, reconhecem-se limitações: o estudo incidiu sobre uma única aluna, a intervenção decorreu num período relativamente curto e a dupla função da investigadora pode ter influenciado a interpretação dos dados. Estas limitações apontam para a pertinência de estudos futuros com amostras alargadas, abordagens longitudinais e investigação comparativa entre diferentes perfis de alunos.

Em síntese, a investigação demonstra que a autonomia e a autorregulação no ensino do violino não surgem espontaneamente, são construídas. Quando o professor cria condições para que o aluno planifique, monitorize e reflita sobre o seu estudo, promove não apenas melhorias técnicas, mas uma transformação mais profunda. O aluno torna-se protagonista do seu próprio percurso musical. Assim, esta intervenção confirma que o ensino instrumental pode (e deve) ser um espaço de desenvolvimento de consciência, responsabilidade e identidade artística, onde aprender a estudar é parte inseparável de aprender a tocar.

Bibliografia

Antunes, R. (2013). *Estratégias de consciencialização do estudo em violín*. [Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino de Música, Universidade do Minho]. RepositóriUM. <https://hdl.handle.net/1822/28960>

Auer, L. (1921). *Violin playing as I teach it*. Frederick A. Stokes Company.

Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

Chassot, C. S., & Silva, R. A. N. (2018). A pesquisa-intervenção participativa como estratégia metodológica: relato de uma pesquisa em associação. *Psicologia & Sociedade*, 30, e181737. <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2018v30181737>

Clear, J. (2018). *Atomic habits: An easy and proven way to build good habits and break bad ones*. Penguin Random House.

Conservatório de Guimarães (2024a). *Critérios de Avaliação 2024-2027*.

Conservatório de Guimarães (2024b). *Plano Curricular de Disciplina – Classe de Conjunto 2024-2025*.

Conservatório de Guimarães (2024c). *Plano Curricular de Disciplina - Violino*.

Conservatório de Guimarães (2024d). *Projeto Educativo 2024-2027*.

Conservatório de Guimarães (2024e). *Regulamento Interno 2024-2027*.

Ericsson, K. A., Krampe, R. T., & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100(3), 363–406. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.100.3.363>

- Gerle, R. (1983). *The art of practicing the violin: With useful hints for all string players*. Stainer & Bell.
- Ginsborg, J. (2004). Strategies for memorizing music. In A. Williamon (Ed.), *Musical excellence: Strategies and techniques to enhance performance* (pp. 123–141). Oxford University Press.
- Hallam, S. (2001). The development of expertise in young musicians. *Musicae Scientiae*, 5(1), 53–72.
- Hallam, S. (2006). *Music psychology in education*. Institute of Education, University of London.
- Hallam, S. (2013). Practising. In A. Williamon (Ed.), *The Science and Psychology of Music Performance* (2nd ed.). Oxford University Press.
- Jørgensen, H. (2002). Instrumental performance expertise and amount of practice among instrumental students in a conservatoire. *Studies in Music*, 17, 28–45.
- Jørgensen, H. (2004). Strategies for individual practice. In A. Williamon (Ed.), *Musical excellence: Strategies and techniques to enhance performance* (pp. 85–103). Oxford University Press.
- Lehmann, A. & Gruber, H. (2006). Music expertise. In K. Ericsson et al. (Eds.), *The Cambridge Handbook of Expertise* (pp. 457–470). Cambridge University Press.
- López-Íñiguez, G., & McPherson, G. (2024). Using a music microanalysis protocol to enhance instrumental practise. *Frontiers in Psychology*, 15, 1368074. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1368074>
- McPherson, G., & Renwick, J. (2011). Self-regulation and performance in musical learning: A review and update. In Richard Colwell, and Peter Webster (eds), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 234–248). Routledge/Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.1093/acprof:osobl/9780199754397.003.0004>

- Miksza, P. (2011). A review of research on practicing: Summary and synthesis. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 190, 51–92. <https://doi.org/10.5406/bulcouresmusedu.190.0051>
- Nielsen, S. G. (1999). Learning strategies in instrumental music practice. *British Journal of Music Education*, 16(3), 275–291. <https://doi.org/10.1017/S0265051799000364>
- Nielsen, S. G. (2004). Strategies and self-efficacy beliefs in instrumental and vocal individual practice. *Psychology of Music*, 32(4), 418–431. <https://doi.org/10.1177/0305735604046099>
- Sakarya, G., Zahal, O., & Şendurur, Y. (2022). Instrument practise habits and metacognitive strategies: an experimental study on violin students. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 10(1). 655-668. <http://iojet.org/index.php/IOJET/index>
- Santos, A. (2015). *Otimização do estudo na aprendizagem violinística*. [Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino de Música, Escola Superior de Artes Aplicadas]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Castelo Branco. <http://hdl.handle.net/10400.11/2955>
- Sloboda, J. A., Davidson, J. W., Howe, M. J., & Moore, D. G. (1996). The role of practice in the development of performing musicians. *British Journal of Psychology*, 87(2), 287–309. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8295.1996.tb02591.x>

Anexos

Anexo A - Diários de Campo

Diário de Campo 1 – 28/04

Conteúdos trabalhados:

- Rieding, Concertino op. 25 – 3.º andamento
- Leitura musical
- Afinação
- Ritmo e subdivisão

Observações principais:

- A aluna revelou várias dificuldades de afinação, especialmente em mi \sharp e na relação mi \sharp –fá \sharp .
- Demonstrou tendência recorrente para acelerar.
- Apresentou confusão em excertos específicos e falhas repetidas no mesmo local.
- A aluna repetiu o excerto várias vezes sem parar para identificar a causa da hesitação
- Verificou-se tendência para tocar alterações erradas.

Intervenções pedagógicas:

- Perguntas guiadas sobre o nome das notas (treino auditivo e cognitivo).
- Organização das secções com cores (A, B, C, D, D', A') para organizar o estudo.
- Tocar cordas soltas + dedilhar no tampo.
- Variações rítmicas.
- Estudo lento com metrónomo.
- Estudo por secções.
- Reformulação de dedilhações.
- Introdução de fichas de planificação e microanálise de estudo de acordo com o modelo de López-Íñiguez, G., & McPherson, G. (2024).
- Planificação do estudo com a aluna.

Diário de Campo 2 – 05/05

Conteúdos trabalhados:

- Escalas e arpejos em Sol maior e Sol menor
- Estudo “Gym 2”, posteriormente substituído por “Joker”
- Preparação do repertório para o recital
- Afinação e coordenação motora
- Direção de frase e musicalidade

Observações principais:

- Fá# ligeiramente baixo; ré descendente necessita de correção.
- Confusão entre sol natural e sol sostenido.
- Tendência para antecipar notas e perder foco na direccionalidade da frase.
- Necessidade de reforçar contacto do arco.

Intervenções pedagógicas:

- Ajuste de exercícios da prova técnica.
- Integração gradual de fraseado.
- Reforço da afinação de quintas.
- Trabalho interpretativo orientado (carácter e musicalidade).
- Reprodução da escala com três, quatro, seis e oito notas por arco.
- Planificação do estudo com a aluna.

Diário de Campo 3 – 12/05

Nota: Nesta semana, devido à participação em estágio de orquestra, não foi possível observar diretamente a aluna. Não houve registos de aula.

Diário de Campo 4 – 19/05

Conteúdos trabalhados:

- Estruturação do programa de recital
- Revisão integral das peças: Mosquito Dance e Concertino op. 25 (Rieding)

Observações principais:

- A aluna tocou o Concertino na íntegra antes de trabalhar detalhes.
- Correções centradas na afinação, expressividade e fraseado.
- Revisão da Mosquito Dance com foco na afinação precisa, dinâmicas, carácter rítmico e energia
- Notória evolução na capacidade de tocar peças completas, com maior resistência e consistência.
- Trabalho da dicção da mão esquerda, recurso à percussão dos dedos.
- Planificação do estudo realizada pela aluna.

Diário de Campo 5 – 26/05

Conteúdos observados:

- Consolidação técnica na reta final para recital e prova.

Observações principais:

- Afinação do mi# mantida de forma consistente pela primeira vez.

- Melhoria significativa no uso do arco: todas as cerdas em contacto com a corda, som mais cheio e intenso, desaparecimento do timbre “flautado” inicial
- Postura corporal mais confiante e preparada.

Diário de Campo 6 – 02/06

Conteúdos trabalhados:

- Simulação do recital (*run-through* completo)
- Revisão final do Concertino op. 25 e Mosquito Dance

Observações principais:

- Correções sobre direção do arco e foco interpretativo.
- Reforço psicológico e motivacional.
- Gestão do nervosismo e presença em palco.
- Importância do indicador para controlo do arco.
- Necessidade de não esconder notas desafinadas e correção ativa.
- Estratégias cónicas: dizer as notas em simultâneo para reorganizar o fraseado, separar notas para clarificar estrutura.
- Na Mosquito Dance: contacto insuficiente nas mudanças de posição, foco sobre velocidade vs. Precisão, utilização do “jogo da imitação” como estratégia lúdica de correção.
- Planificação do estudo realizada pela aluna.

Anexo B - Guião de Planificação e Microanálise do Estudo

Nome: _____

Data: ___ / ___ / ___

ANTES DE INICIAR A SESSÃO DE ESTUDO

As peças que vou estudar nesta sessão são:

DEFINIÇÃO DE OBJETIVOS Descreve os objetivos específicos que pretendes atingir nesta sessão. Sê o mais objetivo possível.

Os objetivos que quero atingir nesta sessão são:

1. _____
2. _____
3. _____

PLANEAMENTO ESTRATÉGICO Que estratégias serão essenciais para otimizar o desempenho? O que precisas para cumprir os teus objetivos? Tens algum plano particular para como vais aprender/executar esta peça/secção/passagem?

As estratégias que planeio usar são:

1. _____
2. _____
3. _____

AUTOEFICÁCIA Quão confiante estás de que conseguirás dominar o repertório nesta sessão? (Marcar uma opção de 0% a 100%)

Sem confiança

Completamente confiante

0% 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90% 100%

EXPECTATIVA DE RESULTADO Quão provável é que domines o repertório até ao final do período/semestre? (Marcar uma opção de 0% a 100%)

Improvável

Muito Provável

0% 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90% 100%

INTERESSE NA TAREFA Quanto gostas do repertório que está a praticar? (Marcar de 0 a 10)

Nada Interessado

Muito Interessado

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

VALOR DA TAREFA Quão relevante é este repertório para os teus objetivos musicais?
(Marcar de 0 a 10)

Nada Relevante												Muito Relevante
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		

ORIENTAÇÃO PARA O OBJETIVO Estou a estudar hoje porque (circula a opção que mais se aplica):

- Não quero esquecer o que aprendi
- Quero tocar melhor do que os meus colegas
- Quero atender às expectativas do meu professor
- Quero atingir o meu melhor desempenho

DURANTE A SESSÃO DE ESTUDO

AUTOCONTROLO Que métodos usas para manter a concentração e interesse?

Mantenho a minha concentração ao:

Mantenho o meu interesse ao:

AUTO-OBSERVAÇÃO Que métodos usas para avaliar a eficácia das tuas estratégias?

Monitorizo o meu estudo ao:

APÓS A SESSÃO DE ESTUDO

AUTOAVALIAÇÃO Quão eficaz foi a sessão de Estudo? (Marcar de 0 a 10)

Nada eficaz Muito Eficaz

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Porquê?

Descreve a sessão de estudo através de um ranking das seguintes palavras:

Diferente Típica

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Sem Foco Com Foco

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Estimulante Enfadonha

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Frustrante Satisfatória

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

As estratégias que usei para alcançar os meus objetivos foram:

Nada Eficientes Muito Eficientes

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

ATRIBUIÇÃO CAUSAL O resultado foi influenciado por:

- Falta de esforço? (Sim/ Não)
- Falta de habilidade? (Sim/ Não)
- Ter um mau dia? (Sim/Não)
- Falta de ajuda pelo meu professor? (Sim/Não)
- Cansaço? (Sim/ Não)
- Falta de foco? (Sim/ Não)
- Falta de planeamento? (Sim/ Não)
- Pouco tempo? (Sim/ Não)
- Demasiadas distrações? (Sim/Não)

- Erros incorrigíveis? (Sim/Não)
- Não ter alcançado objetivos pessoais? (Sim/Não)

SATISFAÇÃO Quão satisfatória foi a tua sessão de estudo? (Marcar de 0 a 10)

Muito Desapontante Muito Satisfatória

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

E por isso senti-me: (Rodear opções que se apliquem)

Capacitado Entusiasmado Interessado Focado Entusiasmado Normal

Desinteressado Desmotivado Indefeso Impaciente Determinado

A minha estimativa global da percentagem desta sessão de estudo que foi focada e concentrada é:

0% 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90% 100%

Tempo total de estudo: _____ minutos

Anexo C - Guião Preenchido pela Aluna

Nome: _____ Data: ___/___/___

ANTES DE INICIAR A SESSÃO DE ESTUDO

As peças que vou estudar nesta sessão são:

Rasvito dere
Bieding - concertino op. 25

DEFINIÇÃO DE OBJETIVOS Descreve os objetivos específicos que pretendes atingir nesta sessão. Sê o mais objetivo possível!

Os objetivos que quero atingir nesta sessão são:

1. ~~Não estudar~~
2. ~~para estudar a obra de Rasvito~~
3. ~~para estudar a obra de Bieding~~

PLANEAMENTO ESTRATÉGICO Que estratégias serô essenciais para otimizar o desempenho? O que precisas para cumprir os teus objetivos? Tens algum plano particular para como vais aprender/executar esta peça/seção/passageiro?

As estratégias que planeio usar são:

1. Ler as notas sobre a obra e a obra de Rasvito
2. Fazer uma primeira audição da obra
3. Fazer uma segunda audição da obra

AUTOEFICÁCIA Quão confiante estás de que conseguirás dominar o repertório nesta sessão? (Marcar uma opção de 0% a 100%)

Sem confiança _____ Completamente confiante _____

0% 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90% 100%

EXPECTATIVA DE RESULTADO Quão provável é que domines o repertório até ao final do período/semestre? (Marcar uma opção de 0% a 100%)

Improvável _____ Muito Provável _____

0% 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90% 100%

INTERESSE NA TAREFA Quanto gostas do repertório que está a praticar? (Marcar de 0 a 10)

Nada Interessado _____ Muito Interessado _____

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

VALOR DA TAREFA Quão relevante é este repertório para os teus objetivos musicais? (Marcar de 0 a 10)

Nada Relevante _____ Muito Relevante _____

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

ORIENTAÇÃO PARA O OBJETIVO Estou a estudar hoje porque (circula a opção que mais se aplica):

- Não quero esquecer o que aprendi
- Quero tocar melhor do que os meus colegas
- Quero atender às expectativas do meu professor
- Quero atingir o meu melhor desempenho

DURANTE A SESSÃO DE ESTUDO

AUTOCONTROLO Que métodos usas para manter a concentração e interesse?

Mantenho a minha concentração ao:

Mantenho o meu interesse ao:

AUTO-OBSERVAÇÃO Que métodos usas para avaliar a eficácia das tuas estratégias?

Monitorizo o meu estudo ao:

grave-me à focos

APÓS A SESSÃO DE ESTUDO

AUTODAVALIAÇÃO Quanto eficaz foi a sessão de estudo? (Marcar de 0 a 10)

Nada eficaz _____ Muito Eficaz _____

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Porquê?

quando não está preparado para a sessão

Descreve a sessão de estudo através de um ranking das seguintes palavras:

Diferente	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Típica
					(4)							
Sem Foco	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Com Foco
								(7)				
Estimulante	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Enfadoante
								(7)				
Frustrante	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Satisfatória
									(8)			

As estratégias que usei para alcançar os meus objetivos foram:

Nada Eficazes _____ Muito Eficazes _____

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

ATRIBUIÇÃO CAUSAL O resultado foi influenciado por:

- Falta de esforço? (Sim/Não)
- Falta de habilidade? (Sim/Não)
- Ter um mau dia? (Sim/Não)
- Falta de ajuda pelo meu professor? (Sim/Não)
- Cansaço? (Sim/Não)
- Falta de foco? (Sim/Não)
- Falta de planeamento? (Sim/Não)
- Pouco tempo? (Sim/Não)
- Demasiadas distrações? (Sim/Não)
- Erros incorrigíveis? (Sim/Não)
- Não ter alcançado objetivos pessoais? (Sim/Não)

SATISFAÇÃO Quanto satisfatória foi a tua sessão de estudo? (Marcar de 0 a 10)

Muito Desapontante _____ Muito Satisfatória _____

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

E por isso senti-me: (Rodar opções que se aplicarem)

- Capacitado Enthusiasmado Interessado Focado Entusiasmado Normal
- Desinteressado Desmotivado Indiferente Impaciente Determinado

A minha estimativa global da percentagem desta sessão de estudo que foi focada e concentrada é:

0% 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90% 100%

Tempo total de estudo: 50 minutos

Anexo D - Entrevistas

Extrato da Entrevista Pré Investigação de Intervenção Participativa (28/04/2025)

Pergunta: Podes descrever como é normalmente o teu estudo por semana? Quantos dias? Quanto tempo em média?

Resposta: Quantos dias? Tipo... Eu costumo estudar à segunda, que é quando acaba a aula, para ver se não me esqueci de nada. E depois, os dias que consigo. Estimativa...Tipo, por semana 3. Quando estou motivada, quando é uma música que até gosto e que sei que vou chegar lá, estudo 1 (hora) e meia, para aí. Quando estou desmotivada, meia hora.

P: Costumas planear antes o que vais fazer em cada sessão de estudo?

R: Não, chego lá e estudo só.

P: Algum plano ou sequência que costumavas fazer?

R: Não. Estudo o que me lembro.

P: E exercícios específicos? Como repetir pequenos excertos, gravar-te...

R: O que a professora escreve na partitura. Se ela tiver escrito “lá faz isto” (eu faço).

P: Como defines, em cada exercício que a professora mandou fazer, se foi alcançado com sucesso e se podes seguir para outro?

R: Boa pergunta. Parece-me bem, ou farto-me, e passo para o próximo. É mais farto-me. Às vezes não sei bem o que está mal.

P: Quando estudas Violino, o que sentes? Motivação, Cansaço, Entusiasmo, Frustração...

R: Quando eu estudo? Cansaço. Se for, tipo, no início que eu estou a estudar uma peça, tipo não percebo nada daquilo, frustração. Às vezes fico perdida. Mas depois quando toco minimamente, aceitável, ou razoável, sinto-me mais motivada, já estou a tocar.

P: Tens objetivos definidos para o teu estudo?

R: Quando estou a fazer algo penso “só acabo quando fizer isto melhor”. E preparar para as provas, mas porque sei que se não vou-me espalhar.

P: O que te motiva a estudar Violino? E o que te desmotiva?

R: Motivar a estudar é o som, se sair bonito motiva. Quando toco direito. Quando percebo o que estou a tocar. Se não sair... Imagine, quando estou a tocar uma peça que esteja super, sei lá, a olhar para aquilo e não perceber nada. E depois continuar 2, 3 aulas sem perceber nada. Tocar sempre a mesma coisa. Isso desmotiva.

P: Quais consideras serem as maiores dificuldades que encontras no teu estudo?

R: Maiores dificuldades... Tipo, não sei o que fazer. O facto da minha leitura musical ainda não ser instantânea.

P: Já tentaste mudar a forma como estudas?

R: Sempre estudei da mesma forma.

P: Costumas refletir sobre a qualidade de estudo depois de cada sessão?

R: Não.

P: Consideras-te capaz de aferir se estás a evoluir?

R: Não.

P: O que gostarias de mudar na tua forma de estudar violino?

R: A leitura... Exato, a leitura e a autonomia.

P: O que esperas que aconteça ao longo desta intervenção?

R: Tocar no recital. Tocar bem.

Extrato da Entrevista Após Investigação de Intervenção Participativa (09/06/2025)

Pergunta: Como está atualmente a tua rotina de estudo? Aferes diferenças ao início desta intervenção?

Resposta: Sim, está mais organizada e assim. O número de sessões de estudo aumentou, e o tempo aumentou também. Antes eram 3 vezes por semana, agora foram quase todos os dias. Especialmente agora a preparar o recital.

P: Consideras que a forma de organizar o estudo e o conteúdo do estudo mudou?

R: Mudou. Ficou mais organizado.

P: Durante este período de intervenção, qual a tua opinião das tuas planificações e sessões de estudo?

R: Eu acho que ajudou. Tipo, como disse, ficou mais organizado. Com as coisas mais pormenorizadas. Vê-se mais resultados.

P: Das estratégias usadas, quais consideras mais eficazes?

R: Estudar, tipo, uma coisa diferente. Tipo os ritmos, nunca tinha feito. Tocar com as cordas soltas e dedilhar no tampo. Tocar com a mão esquerda em fortíssimo. Estudar por secções. Já não me faz confusão estudar com o metrónomo. Gravei-me, mas acho que isso não fez muito.

P: Desde que terminamos a nossa intervenção, tens mantido o teu estudo?

R: Sim, mas não isto. Eu e a minha prima vamos tocar em 3 coisas da catequese, dos escuteiros, dessas cenas.

P: Consideras-te mais autónoma?

R: Sim, porque já tenho “planificação” de estudo. Penso antes de tocar. Antes não tinha.

P: As primeiras planificações tiveram a minha ajuda, como te sentiste quando deixaste de ter apoio na sua elaboração?

R: Uma vez que já tinha um exemplo, era só no início de cada estudo ler e ir preencher.

P: Iniciaste a tua autoavaliação no final de cada sessão de estudo?

R: Quando tinha as folhas (com a planificação). Quando não as tinha fazia na minha cabeça, automaticamente, era mais fácil.

P: No decorrer da sessão de estudo, começaste a aferir a tua evolução? E a aferir quando necessitavas de trabalhar algo mais específico?

R: Sim. Agora penso no que quero fazer antes de começar. Agora faço lista do que estudar. E já sei fazer o trabalho por trás. Antes só sabia quando estava mal, mas não o que fazer. Já sei o que está bem, menos bem e mal.

P: Como te sentes em relação à motivação e atitude no estudo do violino?

R: Mais motivação. Sinto gosto. Tenho vontade de melhorar.

P: Consideras que começaste a encarar o estudo como algo mais natural? Ou ainda há um esforço para manter a rotina?

R: Algo mais natural.

P: O que mais te agradou deste processo?

R: Tocar melhor.

P: Como avalias a tua evolução durante este período de intervenção?

R: Foi boa. No início do ano não imaginava que chegaria onde cheguei. Aprendi que subestimei a minha evolução. A (nome da aluna) do início do ano não é a mesma do fim do ano.

P: Que estratégias prevês usar no futuro?

R: Uma coisa que tirei deste trabalho todo é que tenho de ter o meu estudo organizado. Para o futuro, se seguisse violino, já dizia coisas melhores. Como eu não vou seguir, o que eu tirei deste estudo é que preciso de ser mais organizada.

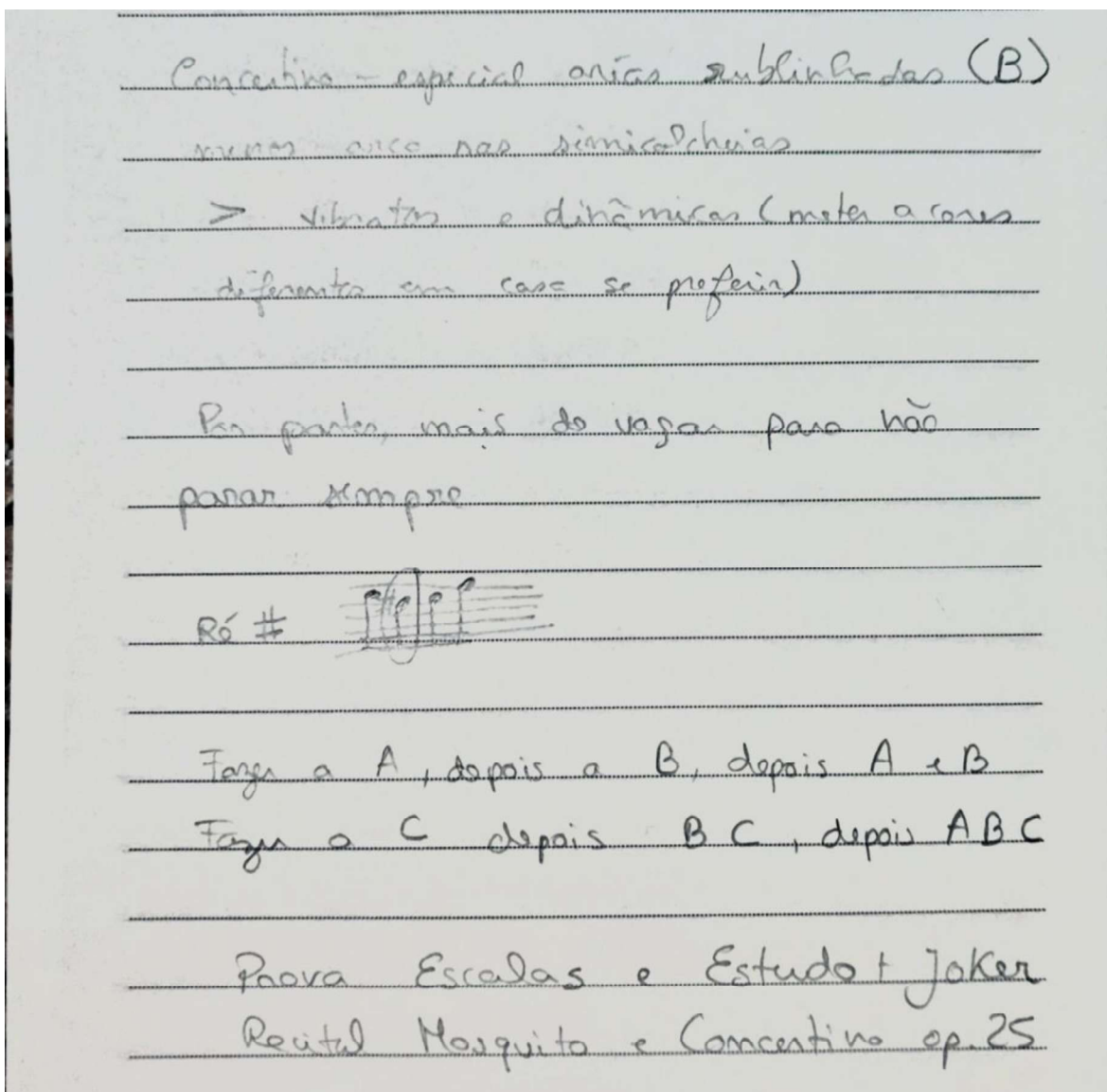
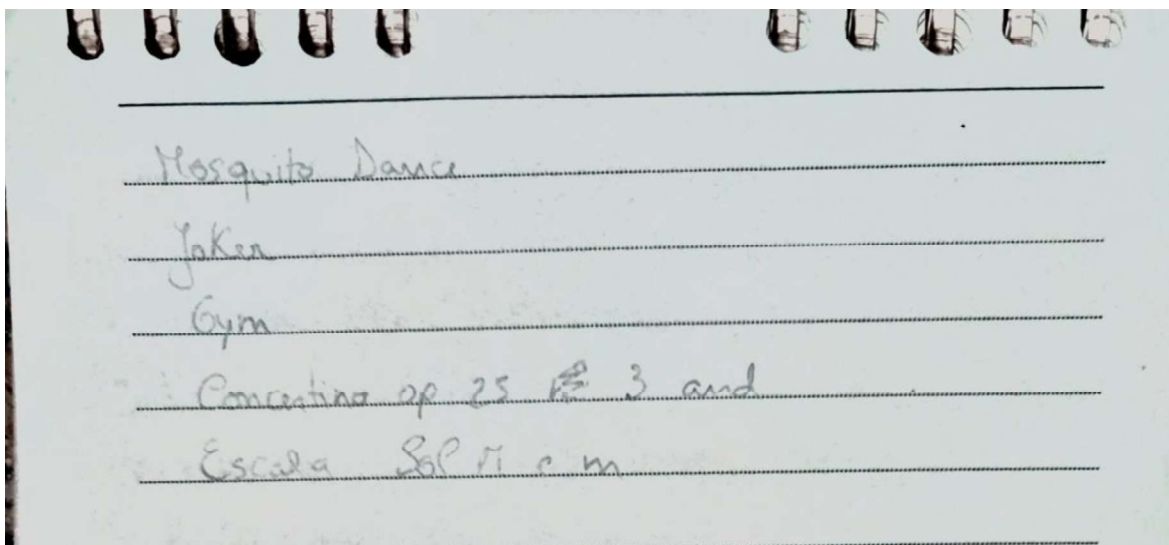
P: Que conselhos darias a outro aluno que estivesse na mesma posição, a tentar melhorar os hábitos de estudo?

R: Estudar. Estudar com vontade, que estudar obrigado não adianta de nada.

P: Mas como passas do estudar obrigado para o estudar com vontade?

R: Eu no 5.º, 6.º e 7.º ano estudava mesmo obrigada. Imagine, em casa, claro que os meus pais me diziam sempre para eu ir estudar, mas eu não estudava nada, só tocava violino. Eu sabia lá o que tinha de estudar. Só tocava mesmo. Nem sabia o que estava a fazer. Depois no 8.º, comecei com a professora atual, e a minha prima ajudou-me a estudar. Depois veio você e este estudo. Ter objetivos também ajuda na motivação. Até ao 7.º ano cria sempre desistir. Só depois no 8.º ano deixei de pensar “hoje vou para o Conservatórios, não, não, não”.

Anexo E - Registos da Aluna



Objetivo: Preparar o Recital

Gambas resistência

Afinação e correção violinística

Planeamento: todos os dias tocar

a Concerto e o Mosquito (deca) como

audição/recital (e gravar)

- correções da aula

- parar antes dos acantos (só a estudar)

Perceber os dedos

Antes do estudo:

- Vou continuar a tentar fazer

o trabalho dos dias anteriores

mas tentar ter mais executados

Depois do estudo:

- continuei com a mesma

técnica mas ainda não está a

100%.

Anexo F - Declaração de Consentimento

Hábitos de Estudo no Ensino de Violino: Impacto de uma abordagem pedagógica estruturada

Esta investigação decorre no âmbito do relatório de estágio profissional, do segundo ano do Mestrado em Ensino da Música, a ser frequentado na Escola Superior de Artes Aplicadas, do Instituto Politécnico de Castelo Branco. O estudo em questão parte da constatação de que muitos alunos apresentam dificuldades na organização do estudo autónomo. Será realizada uma recolha de dados através de entrevistas, diário de campo, planificações de estudo e registos reflexivos da sua educanda. Os dados recolhidos serão objeto de análise, sendo que as conclusões serão expostas na apresentação final do trabalho escrito.

Serve a presente declaração para informar que a participação neste estudo é de carácter voluntário e que se assegura o anonimato e confidencialidade.

Eu, Joana Filipa Luís Martins, cartão de cidadão n.º 14763113, estudante do 2.º ano do Mestrado em Ensino da Música na Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco, venho por este meio solicitar o seu consentimento para a participação da sua educanda no estudo referido anteriormente.

Por favor, leia com atenção a informação presente neste documento. Não hesite em solicitar mais informações em caso de dúvida. Se concorda com a proposta que lhe foi feita, queira, por favor, assinar este documento.

Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações que me foram fornecidas pela Joana Filipa Luís Martins, estudante do 2.º ano do Mestrado em Ensino da Música na ESART/IPCB. Desta forma, aceito que a minha educanda participe neste estudo e permito a utilização dos seus dados, que de forma voluntária fornece, confiando em que apenas serão utilizados para esta investigação e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pela investigadora.

Nome completo da Educanda: _____

Nome completo do Encarregado de Educação: _____

Data: __/__/____

Assinatura: _____