

Relatório de Estágio

As práticas de ensino do violino sob o prisma da autorregulação
da aprendizagem

Marija Mihajlovic Pereira

Mestrado em Ensino de Música

Julho de 2021

Orientador: Professor Doutor Tiago Neto

Relatório de Estágio

As práticas de ensino do violino sob o prisma da autorregulação
da aprendizagem

Marija Mihajlovic Pereira

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

Julho de 2021

Orientador: Professor Doutor Tiago Neto

Índice Geral

Resumo I.....	x
Abstract I	xi
Resumo II	xii
Abstract II.....	xiii
Lista de Termos e Abreviaturas	xiv
PARTE I – PRÁTICA PEDAGÓGICA	1
1. Âmbito e objetivos.....	1
1.1. Competências a Desenvolver.....	1
1.2. Expectativas Iniciais em Relação ao Estágio	2
2. Caracterização das Escolas	3
2.1. Historial e Contextualização.....	3
2.2. Enquadramento e Caracterização das Escolas	5
2.3. Organização e Gestão da Escola.....	7
2.4. Oferta Educativa	8
2.5. Ligação à Comunidade	9
2.6. Protocolos e Parcerias	10
2.7. Ambiente Educativo	11
2.8. Resultados.....	12
2.9. Caracterização das Instituições de Acolhimento	13
3. Práticas Educativas Desenvolvidas	14
3.1. Caracterização das Classes	14
A classe de violino da Professora Raquel Cravino.....	14
A minha classe de violino (OG-SCML)	14
3.2. Caracterização dos Alunos Seleccionados	15
Aluna A.....	15
Aluna B.....	15
Aluno C.....	16
3.3. Descrição das Aulas Lecionadas/Observadas.....	17
Aluna A.....	17
Aluna B.....	20
Aluno C.....	21
3.4. Atividades Extracurriculares	22

Aluna A.....	22
Aluna B e Aluno C	23
4. Análise Crítica da Atividade Docente	23
4.1. Nível de Consecução dos Objetivos	23
4.2. Facilidades/Dificuldades Sentidas	24
4.3. Formação Contínua e Desenvolvimento Profissional	25
4.4. Análise SWOT.....	28
4.5. Reflexão sobre o estágio.....	29
PARTE II – INVESTIGAÇÃO	31
Introdução	31
5. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	33
5.1. Fundamento teórico	33
5.1.1. O conceito - autorregulação.....	33
5.1.2. O conceito - autorregulação da aprendizagem	34
5.1.3. Os modelos teóricos.....	35
5.1.4. A teoria orientadora	37
5.2. Música e autorregulação da aprendizagem.....	40
5.2.1. As variáveis	40
5.2.2. Aluno autorregulado e professor autorregulado	43
Coda.....	45
6. ESTUDO 1: AS PRÁTICAS DE ENSINO DE VIOLINO SOB O PRISMA DE AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM: AUTO-OBSERVAÇÃO COMO FERRAMENTA DE AUTORREGULAÇÃO DA ATIVIDADE DOCENTE	46
Introdução e objetivos	46
6.2. Método.....	47
6.2.1. Participantes.....	47
6.2.3. Instrumentos	48
6.2.4. Procedimento	49
6.2.4.1. Seleção dos segmentos didáticos	49
6.2.4.2. Distribuição dos segmentos didáticos em temáticas.....	49
6.2.4.3. Codificação e categorias	50
6.2.4.4. Resumo da codificação dos segmentos didáticos	52
6.2.4.5. Sessões de estudo individual	54

6.2.5. Análise de dados	54
6.3. Resultados.....	55
6.3.1. Análise ao nível de segmento didático	55
6.3.1.1. Planeamento.....	56
6.3.1.1.1. Planear a articulação para transmitir segurança	56
6.3.1.1.2. Pensa naquilo que cantaste	62
6.3.1.2. Monitorização	65
6.3.1.2.1. Palavra e espelho como estratégia e recurso para monitorização da postura	66
6.3.1.2.2. Cantar para afinar	70
6.3.1.3. Autoavaliação	73
6.3.1.3.1. Refletir através das perguntas	73
6.3.2. Quantificação das verbalizações e estratégias utilizadas pela professora	74
6.3.2.1. Temática – Mão direita.....	75
6.3.2.2. Temática - Musical	76
6.3.2.3. Temáticas – Mão esquerda e Outros.....	77
6.3.3. Análise de sobreposição dos códigos	78
6.3.4. Desempenho das alunas	82
6.3.5. Observação do estudo individual.....	84
6.4. Discussão	86
7. ESTUDO 2: AS PRÁTICAS DE ENSINO DE VIOLINO SOB O PRISMA DE AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM: ENTREVISTAS COM OS DOCENTES DE VIOLINO.....	88
7.1. Objetivos.....	88
7.2. Método.....	88
7.2.1. Participantes.....	89
7.2.2. Instrumentos	91
7.2.3. Análise de conteúdo.....	92
7.3. Resultados.....	94
7.3.1. Planeamento.....	94
7.3.1.1. Conteúdos curriculares	95
7.3.1.2. Eventos públicos	96
7.3.1.3. Objetivos a curto prazo	97
7.3.1.4. Reforço da motivação	99
7.3.1.5. Individualidade	101

7.3.2. Monitorização	102
7.3.2.1. Consciência auditiva	103
7.3.2.2. Consciência corporal	105
7.3.2.3. Estratégias de estudo	107
7.3.2.4. Gravações	108
7.3.2.5. Erros e frustrações	110
7.3.3. Autoavaliação	114
7.3.3.1. Avaliação institucional	114
7.3.3.2. Feedback do professor	115
7.3.3.3. Perguntas	116
7.3.3.4. Ambiente colaborativo	117
7.3.4. Crenças	118
7.5. Discussão	118
8. REFLEXÃO FINAL.....	120
9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	122
WEBGRAFIA	127
10. ANEXOS	128
Anexo 1: Protocolos e parcerias da EAMCN	128
Anexo 2: Plano anual e objetivos, Aluna A, Aluna B e Aluno C.....	129
Anexo 3: Grelha de observação	132
Anexo 4: Relatório de codificação	134
Anexo 5: Protocolo de entrevista.....	136

Índice de Tabelas

Tabela 1: Órgãos de gestão da EAMCN 2020/2021	7
Tabela 2: Ambiente educativo do núcleo OG-SCML	12
Tabela 3: Caracterização da classe de violino da Professora Raquel Cravino	14
Tabela 4: As fases da autorregulação da aprendizagem	37
Tabela 5: Variedade das nomenclaturas em língua portuguesa.....	38
Tabela 6: Detalhe do modelo teórico (Rosário, 2004).....	39
Tabela 7: Grelha de observação.....	48
Tabela 8: Distribuição dos segmentos didáticos em temáticas.....	50
Tabela 9: A frequência e percentagem das categorias principais	52
Tabela 10: Cobertura de códigos	53
Tabela 11: Grelha de observação das sessões individuais de estudo	54
Tabela 12: As variáveis relativas ao segmento didático 3.....	56
Tabela 13: As variáveis relativas ao segmento didático 29.....	62
Tabela 14: As variáveis relativas ao segmento didático 25.....	66
Tabela 15: As variáveis relativas ao segmento didático 5.....	70
Tabela 16: As categorias/subcategorias consideradas para a análise de sobreposição dos códigos de origem/subcódigos.....	78
Tabela 17: As intervenções consideradas como promotoras de autorregulação neste estudo.....	82
Tabela 18: Nomes dos professores participantes, iniciais correspondentes a serem utilizadas na redação, anos de experiência e instituição de ensino principal à qual pertencem.....	89

Índice de Gráficos

Gráfico 1: Resultado da concordância de intercodificação	52
Gráfico 2: Codificação de segmento didático número 3	58
Gráfico 3: Exemplo de exercício “Corda Sol – a referência”.....	59
Gráfico 4: Codificação de segmento didático número 29	63
Gráfico 5: Codificação de segmento didático número 25	67
Gráfico 6: Codificação de segmento didático número 5	71
Gráfico 7: Verbalizações da professora relativas as todas aulas observadas, temática “mão direita”.....	75
Gráfico 8: Estratégias de ensino relativas as todas aulas observadas, temática “mão direita”	75
Gráfico 9: Verbalizações da professora relativas as todas aulas observadas, temática “musical”	76
Gráfico 10: Estratégias de ensino relativas as todas aulas observadas, temática “musical”	77
Gráfico 11: Mapa de sobreposição dos códigos 1	80
Gráfico 12: Mapa de sobreposição dos códigos 2	81
Gráfico 13: Percentagem de “desempenho do aluno”, aluna Alice.....	83
Gráfico 14: Percentagem de “desempenho do aluno”, aluna Joana	83
Gráfico 15: Grelha de observação de estudo individual e a percentagem de codificação	85

Índice de Figuras

Figura 1: Postura da mão direita da aluna Joana	68
Figura 2: Postura da mão direita da aluna Joana após a correção	68

Agradecimentos

Aos meus pais, Ljubica e Novica Mihajlovic (*In Memoriam*);

Às minhas famílias, sérvia e brasileira. Ao meu esposo Otavio, pela sabedoria e apoio. À minha irmã Mirjana, pelos incentivos. Aos meus filhos, Danilo e Marko, pela compreensão de que “a mamãe está a trabalhar”;

Ao meu orientador, Professor Doutor Tiago Neto, pela paciência e disposição em ajudar na elaboração deste trabalho;

Ao Professor Doutor João Nogueira, e à Professora Doutora Ana Isabel Pereira, pela incontestável contribuição científica;

Aos Professores, Ana Elisa Ribeiro, António Figueiredo, António Martelo, Carlos Damas, Daniel Bolito, Lilia Donkova, Luís Cunha, Pedro Lopes, Raquel Cravino, Rui Pedro Cristão, pelo tempo disponibilizado para a entrevista, pela partilha e confiança;

Aos meus alunos, pela disposição em fazer parte desse projeto de mestrado;

Às colegas, Cristiane Nogueira, Inês Thomas Almeida e Maria João Matos, pela colaboração e observações críticas;

Às instituições, Escola Artística de Música do Conservatório Nacional, Escola Superior de Música de Lisboa, Orquestra Geração e Santa Casa de Misericórdia de Lisboa, por acolherem este projeto de mestrado.

Resumo I

O presente Relatório de Estágio de Ensino Especializado foi realizado ao longo do ano letivo 2020/2021, no âmbito do Mestrado em Ensino de Música da Escola Superior de Música de Lisboa, sob orientação do Professor Doutor Tiago Neto. O estágio foi realizado em regime misto: (i) a observar as aulas de uma aluna pertencente à classe de Violino da Professora Raquel Cravino, na Escola Artística de Música do Conservatório Nacional (EAMCN) e (ii) a lecionar dois alunos que frequentam o núcleo da Santa Casa de Misericórdia de Lisboa, pertencente à Orquestra Geração - Sistema Portugal (OG-SCML). A primeira parte deste relatório (Prática Pedagógica) está organizada em quatro secções. Na primeira, descrevem-se os principais interesses e objetivos, bem como as expectativas em relação ao estágio, tendo em vista a atual situação epidemiológica. A segunda secção consiste na contextualização das instituições de acolhimento referidas: (i) de forma geral, caracteriza-se a EAMCN, instituição responsável pelo protocolo de estágio; (ii) resume-se a proposta pedagógica e os objetivos representativos da Orquestra Geração (OG), projeto pedagógico acolhedor do núcleo OG-SCML; e (iii) mais especificamente descreve-se o contexto e funcionamento do núcleo OG-SCML. Na terceira secção, apresenta-se uma explanação sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas em regime de exercício (OG-SCML) e as práticas observadas nas aulas lecionadas pela professora cooperante Raquel Cravino (EAMCN). Por fim, expõe-se uma reflexão crítica da atividade docente, a nível de consecução dos objetivos e do desempenho durante o estágio.

Abstract I

This Specialized Teaching Internship Report was carried out during the academic year 2020/2021, within the scope of the Master's Degree Programme in Music Teaching at Escola Superior de Música de Lisboa. The internship was accomplished (i) observing the violin lessons of Professor Raquel Cravino's student, at the Escola Artística de Música do Conservatório Nacional (EAMCN) and (ii) teaching two students who attend the nucleus of the Santa Casa de Misericórdia de Lisboa, belonging to the Orquestra Geração - Sistema Portugal (OG-SCML). The first part of this report (Pedagogical Practice) is organized into four sections. Firstly, the main interests and aims are described, as well as the expectations regarding the internship, given the current epidemiological situation. The second section contextualizes the host institutions: (i) the school responsible for the internship protocol (EAMCN); (ii) a pedagogical proposal of the educational project Orquestra Geração (OG); and (iii) specific context and functioning of the OG-SCML nucleus. The third section presents a report on the pedagogical practices developed as a violin teacher (OG-SCML) and the teaching practices observed in the classes taught by the cooperating Professor Raquel Cravino (EAMCN). The final section presents a reflection of the teaching activity and discusses objectives and performance during the internship.

Resumo II

A parte da investigação do presente trabalho tem como propósito articular as práticas do ensino do violino com o conceito de autorregulação da aprendizagem. Partindo da perspectiva oriunda da psicologia sociocognitiva, o conceito de autorregulação da aprendizagem define-se como mistura das competências de autocontrolo das cognições, da motivação e dos comportamentos, impulsionados pelo interesse em atingir determinados objetivos educacionais (Zimmerman, 2002). A investigação foi desenvolvida em dois estudos, ambos fundamentos no Modelo Cíclico da Aprendizagem Autorregulada (Zimmerman, 2000). Como apoio para a análise de dados, foi utilizado *software* MAXQDA, versão 20. O Estudo 1 tem um carácter autorreflexivo e prende-se com a metodologia de (auto)observação das aulas lecionadas pela autora a duas das suas alunas de violino, ambas de doze anos de idade e no segundo ano de aprendizagem de instrumento. Para ampliar a visão sobre a prática individual das alunas, foram também registadas as sessões de estudo de cada aluna participante. No Estudo 2, a autora entrevistou dez professores de violino, com intenção de sistematizar e relacionar as práticas relatadas com os elementos constituintes do referido modelo teórico. Os resultados descrevem as possibilidades de incorporação das estratégias de ensino que possam despertar maior consciência das competências autorregulatórias no decorrer da aula. Mais além, prestam-se as considerações sobre temáticas associadas às questões de (i) estabelecimento de metas específicas do aluno com vista aos objetivos a curto e/ou longo prazo, (ii) utilização de diferentes estratégias de incentivo da metacognição, do estudo independente, da consciência corporal e auditiva nos alunos e (iii) encorajamento dos alunos a solidificarem os hábitos de autoavaliação.

Palavras-chave: ensino/aprendizagem do violino, autorregulação da aprendizagem, autoavaliação, modelo cíclico da aprendizagem autorregulada

Abstract II

The research part of this work aims to articulate violin teaching practices with the concept of self-regulated learning. According to the socio-cognitive psychology theory, self-regulated learning refers to an ability of self-controlling of cognition, motivation, and behaviors, necessary for achieving certain educational goals (Zimmerman, 2002). The research was carried out in two studies, both based on the Cyclic Model of Self-Regulated Learning (Zimmerman, 2000). As support for data analysis, MAXQDA software, version 20 was used. Study 1 is focused on self-reflection on the teaching practices and comprehends (self) observation of the lessons taught by the author to two twelve-year-old violin students, both in their second year of learning an instrument. In addition, the practice sections of each student were also recorded to clarify the teacher's insight of their individual study. In Study 2, the author interviewed ten violin teachers and intended to systematize and relate the reported practices with the self-regulated cyclic model. The results describe the teaching strategies that could promote greater awareness of self-regulatory abilities among students. Furthermore, it was possible to organize and compile the interview data concerning important considerations, such as (i) establishment of the specific goals for each student considering shorter and/or longer-term study plans, (ii) use of the different strategies to promote greater metacognitive engagement, independent study, as well as body and hearing awareness in students' performance, and (iii) encouraging students to solidify self-evaluation habits.

Keywords: violin teaching/learning, self-regulated learning, self-evaluation, cyclical model of self-regulated learning

Lista de Termos e Abreviaturas

AER - Ana Elisa Ribeiro

AF - António Figueiredo

AMA – Academia de Música de Almada

AM - António Martelo

AOSJSP- Associação das Orquestras Sinfónicas Juvenis Sistema Portugal

CD - Carlos Damas

DB - Daniel Bolito

EAMCN – Escola Artística de Música do Conservatório Nacional

EEE - Estágio de Ensino Especializado

ESML – Escola Superior de Música de Lisboa

Ex. - Exemplo

LD - Lilia Donkova

LC - Luís Cunha

OG – Orquestra Geração Sistema Portugal

OG-SCML - Orquestra Geração – Núcleo da Santa Casa de Misericórdia de Lisboa

PL - Pedro Lopes

RC - Raquel Cravino

RPC - Rui Pedro Cristão

SCML - Santa Casa de Misericórdia de Lisboa

UC – Unidade Curricular

PARTE I – PRÁTICA PEDAGÓGICA

1. Âmbito e objetivos

1.1. Competências a Desenvolver

O interesse pelo ensino de música surgiu a partir de experiências pessoais e profissionais, ao longo da minha trajetória musical. A atuação como professora e violinista, em áreas geográficas distintas, proporcionou-me a oportunidade de ganhar experiência em diferentes contextos de ensino e interpretação. As questões pedagógicas suscitadas ao longo de cerca de dez anos de experiência docente despertaram o interesse para me dedicar ao ensino e à psicologia de música ao nível académico. Considero que a prática e a vivência na sala de aula com os alunos são imprescindíveis para tal aprendizagem e, atualmente, desempenho o papel de professora em diferentes contextos: no Conservatório de Música de Cascais e Oeiras e na Orquestra Geração. Como violinista, dedico-me à interpretação de música orquestral e de câmara, como membro da Orquestra de Câmara de Cascais e Oeiras.

Frequentar o curso de Mestrado em ensino e o Estágio de Ensino Especializado, paralelamente com as atividades profissionais referidas, constitui-se como um desafio na minha carreira. Por este motivo, a principal competência que contribuiu para a consecução dos objetivos neste período é a organização. Com uma boa gestão de tempo no processo de planeamento de trabalho, foi possível realizar as atividades de forma produtiva.

A minha trajetória como violinista e professora é, desde o princípio, entendida como uma ocupação que precisa de uma constante dedicação e persistência. Esta postura provém inicialmente da minha educação e formação e, posteriormente, é constantemente requerida nos ambientes de trabalho em que me insiro. Portanto, como professora, esforço-me por transmitir valores aos alunos. A realização do presente relatório apresenta-se como uma oportunidade de refletir de maneira mais profunda sobre as abordagens pedagógicas que utilizo e de procurar maneiras de ampliar o leque das estratégias de ensino. Além disso, descrever a experiência profissional sob forma de um

relato acadêmico que contempla a parte pedagógica e de investigação, é seguramente mais uma competência que espero ter fortalecido.

1.2. Expectativas Iniciais em Relação ao Estágio

Exerço a atividade docente como professora de violino e orientadora da classe de orquestra num dos núcleos da Orquestra Geração, Santa Casa de Misericórdia de Lisboa, desde o ano de 2017. Optei por realizar o Estágio de Ensino Especializado em regime misto com o intuito de cumprir os parâmetros definidos no Regulamento do Mestrado em Ensino de Música da Escola Superior de Música de Lisboa e abranger o acompanhamento dos alunos de diferentes níveis. Sendo o projeto OG-SCML um núcleo que funciona há cerca de quatro anos, leciono atualmente a alunos de níveis de iniciação e intermédio do Curso Básico, dois dos quais participaram neste estágio. Relativamente ao nível mais avançado (Curso Secundário), tive oportunidade de estagiar em regime de observação, na Escola Artística de Música do Conservatório Nacional (EAMCN), na classe da Professora Raquel Cravino.

A palavra “expectativas”, nos dias de hoje, incentiva uma reflexão perante o cenário de pandemia que a humanidade começou a enfrentar no ano de 2020. Coincidindo praticamente com a altura em que iniciei este estágio, as minhas principais expectativas estão voltadas para a continuação das atividades, preservando alguma normalidade das aulas. Embora existam vantagens inerentes ao ensino à distância na educação em geral, e não obstante as tentativas significativas de contornar esta realidade na área de música, a minha posição pessoal como violinista e professora privilegia a vivência presencial dos fenómenos sonoros, tanto no ambiente de fruição musical, quanto no ambiente educativo.

Em relação à experiência como docente e como aluna de mestrado, o contexto do ensino à distância ocorreu de forma positiva, proporcionando diversos desafios, novidades e recursos de apoio. Por considerar que este período que vivemos reforça a particular relevância da independência e das qualidades essenciais para a aprendizagem ao longo da vida, espero absorver e promover os aspetos constituintes da autorregulação no contexto do processo de ensino/aprendizagem que me rodeia, quer presencial, quer virtualmente.

2. Caracterização das Escolas

2.1. Historial e Contextualização

Escola Artística de Música do Conservatório Nacional

Desde o século XVIII e até ao princípio do século XIX, o ensino da música em Portugal era feito maioritariamente na esfera do Seminário da Patriarcal, voltado sobretudo para o ensino e prática de música religiosa. Após a vitória liberal, e tendo em vista não só a necessidade de um ensino que considerasse o ensino da música lírica e instrumental fora do âmbito religioso, como também o próprio declínio do Seminário da Patriarcal que se verificará após as Invasões Francesas e a ida da corte para o Brasil, resultando na sua extinção em 1834, o compositor e pianista português João Domingos Bomtempo impulsionou em 1835 a criação de uma nova instituição de ensino de música, o Conservatório de Música, a instalar-se na Casa Pia, de cariz laico e segundo o modelo do Conservatório de Paris (Rosa, 1999). O corpo docente inicial incluía, à semelhança do que já acontecia antes no Seminário da Patriarcal, músicos nacionais e de origem estrangeira. Um ano depois, em 1836, foi criado por decreto o Conservatório Geral de Arte Dramática, por ação de Almeida Garrett, ao qual se associou João Domingos Bomtempo, passando o Conservatório de Música a integrar o Conservatório Geral, agora sob o nome de Escola de Música e instalando-se no edifício do Convento dos Caetanos de Lisboa. Com o passar do tempo, o projeto obteve a proteção da família real, passando a designar-se Conservatório Real de Lisboa, em 1840, tendo sido publicados os novos estatutos um ano depois (Id.).

A proposta pedagógica, até então fundamentada nos modelos franceses, permaneceu sem alterações de maior até o princípio do século XX. Nesta altura, surgem algumas modificações recomendadas pelo compositor português Augusto Machado, as quais continuaram a ser desenvolvidas após a proclamação da República Portuguesa com as iniciativas de Vianna da Motta e de Luís de Freitas Branco (Borges, 2004). As principais mudanças foram a inclusão, no currículo escolar, de disciplinas de cultura geral como história ou geografia, bem como as disciplinas de leitura de partituras, instrumentação e regência, a criação de uma classe de ciências musicais, a introdução do solfejo entoado (e já não “rezado”) e o desenvolvimento do curso de composição, criando-se assim uma proposta educativa mais consolidada e atrativa para um maior número de alunos (Id.).

Nas décadas seguintes, o desenvolvimento do Conservatório Nacional foi marcado por diferentes contributos de diversos responsáveis, como o dramaturgo Júlio Dantas, o compositor Ivo Cruz e o pianista Lúcio Mendes, e mais recentemente, nomes como Elisa Lamas, Maria José Artiaga ou António Wagner Diniz, entre outros. Os objetivos foram semelhantes: manter o elevado nível da instituição, tornando-a numa referência para a formação em música, conseguir apoios para o seu bom funcionamento, constituir atividades e propostas inovadoras e intervir na vida cultural (Id.).

Orquestra Geração

O projeto Orquestra Geração (OG), destaca-se por apostar na importância da intervenção social através da música e da prática de orquestra. O programa pedagógico adotado na OG propõe a metodologia oriunda do Sistema de Orquestras Infantis e Juvenis da Venezuela (conhecido por *El Sistema*), adaptada ao contexto português. Partindo de valores centrais como, por exemplo, trazer mudanças positivas nas vidas e educação geral e musical de crianças de contextos sociais desfavorecidos, esta abordagem pedagógica visa proporcionar um convívio mais harmonioso aos alunos que a integram. Por despacho do Ministério da Educação, a EAMCN desempenha um papel fundamental na organização da sua estrutura pedagógica e administração (História da Orquestra Geração, (n.d.). Além disso, responsabiliza-se pela contratação dos docentes, estando a sua coordenação a cargo de um diretor adjunto, António Wagner Diniz, e de uma assessora, Helena Lima.

Orquestra Geração – Núcleo da Santa Casa de Misericórdia de Lisboa

Considerando o interesse da Santa Casa de Misericórdia de Lisboa (SCML) nas áreas da cultura, celebrou-se o protocolo de colaboração com a Associação das Orquestras Sinfónicas Juvenis Sistema Portugal (AOSJSP). No ano letivo 2017/2018, deu-se início ao desenvolvimento do novo núcleo da Orquestra Geração – O Núcleo da Santa Casa de Misericórdia de Lisboa (OG-SCML), situado no Recolhimento de São Cristóvão, em Lisboa.

2.2. Enquadramento e Caracterização das Escolas

Escola Artística de Música do Conservatório Nacional

O enquadramento legal do Ensino Artístico da Música e a respetiva Estrutura Curricular estão estabelecidos no Decreto-Lei n.º 310/83 de 1 de julho e o Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho. Para além da legislação geral, a EAMCN encontra-se enquadrada por legislação específica, Portarias n.º 225/2012, de 30 de julho, e n.º 243-B/2012, de 13 de agosto, e posteriores alterações, sendo a última a Portaria n.º 229-A/2018 de 14 de agosto. O edifício da EAMCN tem atravessado um período de transição devido às obras de requalificação do edifício que ocupava, na Rua dos Caetanos, no Bairro Alto, em Lisboa. No final do ano letivo de 2017/2018, foi organizada a mudança de todos os equipamentos para a Escola Secundária Marquês de Pombal, na Rua Alexandre de Sá Pinto, em Lisboa (sede provisória). No atual ano letivo, a EAMCN continua com as atividades nestas instalações. Além da sede principal (que neste momento é a referida sede provisória), a EAMCN funciona, também, em três polos: em Loures, na Amadora e no Seixal.

Orquestra Geração – Núcleo da Santa Casa de Misericórdia de Lisboa

Em virtude de não ter conhecimento, até ao momento, de algum texto académico que exponha os detalhes sobre o núcleo da OG-SCML, passo a caracterizar este núcleo, usando para isso as informações cedidas pelo Dr. António Santinha, Diretor da Unidade de Apoio à Autonomia da Direção de Infância, Juventude e Família, da Santa Casa da Misericórdia de Lisboa.

O edifício que acolhe o núcleo OG-SCML está situado nas instalações do Recolhimento de São Cristóvão, no centro histórico de Lisboa.

Trata-se de um imóvel antigo e de elevado interesse histórico. O edifício tem uma escritura registada em 27 de Agosto de 1598 pelo tabelião da cidade. Em 1610, foi doado por Diogo Lopes Solis, a troco da sua sepultura na igreja de São Cristóvão, para que servisse como “casa do amparo das meninas órfãs e arriscadas”. Neste contexto, acolhia meninas com idade inferior a oito anos, independente da sua origem e, posteriormente, albergou “senhoras que não tinham outro modo de sustento”. Resistiu ao terramoto de 1755 e deu amparo às vítimas desta catástrofe, estando integrado, juntamente com mais cinco edifícios, na rede de recolhimentos da capital. Mais recentemente, o edifício funcionou como lar de idosos e como albergue para famílias de militares. Atualmente, encontra-se sob administração direta da SCML. O imóvel tem

sido alvo de vários estudos e projetos, sendo a sua reabilitação urgente e necessária ¹.

O primeiro andar deste edifício foi adaptado e disponibilizado para o funcionamento do núcleo da OG-SCML, compreendendo dimensões satisfatórias para os elementos que o frequentam.

Os espaços disponíveis são: quatro salas grandes para aulas individuais e ensaios em conjunto (cerca de 40-50 m²); uma sala média para as aulas individuais (aproximadamente 15 m²); um espaço de professores com pequenos equipamentos elétricos; um espaço que serve como depósito dos instrumentos musicais, partituras e acessórios; duas salas de convívio com corredores e uma casa de banho. As salas de convívio dispõem de conjuntos de mesas e cadeiras, bem como pequenos sofás, utilizados pelos alunos nos intervalos. Numa das salas de convívio criou-se uma pequena biblioteca infantil, a qual dispõe, também, de material escolar básico para trabalhos de casa, ou atividades de desenhar ou colorir. Todas as salas de aula estão equipadas adequadamente para as aulas de música. Incluem quadro de escrever, espelho, cadeiras, mesas e estantes de partituras. Na entrada do edifício encontra-se um pátio aberto, que é utilizado nos intervalos. Devido às necessidades de reabilitação dos restantes andares do edifício, as medidas de segurança estão reforçadas, havendo um guarda 24 horas por dia.

Relativamente ao acervo, a escola OG-SCML dispõe de um piano elétrico, dois contrabaixos, sete violoncelos, nove violas d'arco, vinte violinos, duas flautas transversais, dois oboés, dois clarinetes, dois saxofones, dois trompetes, duas trompas, dois trombones e dois eufônios ². Os instrumentos musicais, e todo o material necessário, foram adquiridos pela SCML e atribuídos aos alunos conforme as suas preferências e idades.

¹ Informação disponibilizada pelo Diretor da Unidade de Apoio à Autonomia da Direção de Infância, Juventude e Família, da Santa Casa da Misericórdia de Lisboa, Dr. António Santinha, *email* de 19 de janeiro de 2021.

² Informação disponibilizada pelo Professor Duarte Silva, coordenador do núcleo OG-SCML, arquivo pessoal da autora, *email* de 9 de abril de 2021.

2.3. Organização e Gestão da Escola

Escola Artística de Música do Conservatório Nacional

Aos órgãos de gestão compete dirigir a instituição de ensino EAMCN nas suas atividades pedagógicas, culturais e de interação com a sociedade.

Tabela 1: Órgãos de gestão da EAMCN 2020/2021

Direção	Um diretor, um subdiretor, três adjuntos e três assessores.
Conselho Geral	Um presidente, sete professores, dois membros não-docentes, dois alunos, quatro encarregados de educação, dois representantes da autarquia, três representantes da comunidade local.
Conselho Pedagógico	Um presidente e dez representantes de departamentos curriculares.
Orientação Educativa	Sete coordenadores dos seguintes grupos: iniciações, diretores de turma/tutores, tutores, ensino secundário, ensino básico, projeto educativo.

Fonte: <http://www.emcn.edu.pt/index.php/instituicao/apresentacao/orgaos-de-gestao> (acedido em 5 de maio de 2021)

Orquestra Geração

O Professor António Wagner Diniz (adjunto da Direção da EAMCN) e a Professora Helena Lima (assessora da Direção da EAMCN) são os responsáveis pela Orquestra Geração. O elemento importante para funcionamento da OG é a Associação das Orquestras Sinfónicas Juvenis Sistema Portugal (AOSJSP), constituída pelos seguintes membros: uma assessora da direção, duas secretárias da direção, três coordenadores nacionais e treze coordenadores das escolas. Conforme as informações mais recentes, com data de 31 de dezembro de 2019, a OG encontra-se em desenvolvimento em quinze agrupamentos de escolas na área Metropolitana de Lisboa, com alunos distribuídos por trinta escolas pertencentes aos agrupamentos.

Orquestra Geração – Núcleo da Santa Casa de Misericórdia de Lisboa

O núcleo Santa Casa de Misericórdia de Lisboa encontra-se sob a supervisão pedagógica da Orquestra Geração, sendo financeiramente assegurado pela SCML e gerido pela

AOSJSP. Atualmente, o Professor Duarte Silva desempenha a função de coordenador do núcleo OG-SCML.

2.4. Oferta Educativa

Escola Artística de Música do Conservatório Nacional

A EAMCN, enquanto instituição educativa pública, tem por objetivo oferecer aos seus alunos cursos formativos diversificados que reforcem a sua integração e importância no tecido sociocultural. Como se pode verificar, nas últimas décadas, o projeto educativo da EAMCN tem-se pautado por um modelo de excelência e pela procura de melhorias graduais. Funciona em regime integrado, articulado e supletivo. Cada regime contempla os níveis de iniciação, básico e secundário, sendo a possibilidade de escolha das vertentes musicais bastante ampla: canto, cordas (viola dedilhada, alaúde, violino, viola, violoncelo, contrabaixo, guitarra portuguesa ou harpa), teclas (percussão, órgão, acordeão, cravo ou piano); madeiras (flauta de bisel, flauta transversal, clarinete, oboé ou fagote); metais (trompete, trompa, trombone ou tuba). Além do instrumento principal, os alunos têm classes de conjunto, tais como coro, orquestra e/ou música de câmara (Oferta Educativa, n.d.).

Orquestra Geração

A Orquestra Geração permite aos alunos escolherem um dos instrumentos de orquestra. Tendo por objetivo pedagógico a integração na orquestra sinfónica, os alunos podem percorrer os seguintes níveis, enquanto integrados no projeto: Iniciação A, Iniciação B, Pré-Infantil, Infantil, Pré-Juvenil e Juvenil. O projeto oferece, também, aulas de formação musical, coro, expressão dramática e apoio psicológico. No que diz respeito ao processo de ensino de orquestra escolar, a criança inicia a aprendizagem do instrumento e, simultaneamente, é integrada numa orquestra (do núcleo ao qual pertence). Durante anos, os alunos percorrem diferentes níveis de aprendizagem, absorvendo o repertório e as exigências programáticas, dando-se ênfase na participação em eventos que envolvam outros núcleos também (Malheiros *et al*, 2012).

Orquestra Geração – Núcleo da Santa Casa de Misericórdia de Lisboa

O caminho proposto para os alunos que frequentam o núcleo OG-SCML baseia-se também nos diferentes níveis de orquestra definidos pela OG. Inicialmente, no ano letivo 2017/2018, a oferta foi limitada aos instrumentos de cordas friccionadas: violino, viola d’arco, violoncelo e contrabaixo. A partir de outubro do ano letivo de 2019/2020, deu-se início ao núcleo de sopros da OG-SCML com as seguintes ofertas: flauta, oboé, clarinete, saxofone, trompete, trompa, trombone e eufónio. Além das aulas de instrumento, os alunos participam nos ensaios de naipes, ensaios de orquestra (*tutti*) e nas aulas de formação musical. Refira-se que ainda não foram reunidas as condições para a união da orquestra de cordas e a de sopros, sobretudo devido à pandemia Covid-19.

Atualmente, na escola funcionam três níveis de orquestra de cordas:

- (i) Iniciação A – alunos inscritos no ano letivo de 2019/2020
- (ii) Iniciação B – alunos inscritos no ano letivo de 2018/2019
- (iii) Pré-infantil – alunos inscritos no ano letivo de 2017/2018

2.5. Ligação à Comunidade

Escola Artística de Música do Conservatório Nacional

A EAMCN, uma escola com forte impacto na vida cultural e musical da cidade de Lisboa e de Portugal, marca presença na comunidade como referência incontestável. Seja através das apresentações em diferentes espaços públicos, ou variadas parcerias e protocolos com outras entidades, a escola manifesta uma preocupação notável em manter uma formação musical de excelência e de qualidade (Oferta Educativa, n.d.).

Orquestra Geração

Ao considerar as apresentações públicas como eventos que envolvem a participação direta e indireta da comunidade em geral, o projeto Orquestra Geração “mais do que música, toca as vidas” dos alunos e das respetivas famílias e visa proporcionar lhes um ambiente mais harmonioso promovendo a autoestima e emancipação social (Malheiros *et al*, 2012).

Orquestra Geração – O Núcleo da Santa Casa de Misericórdia de Lisboa

Na escola OG-SCML, as apresentações públicas constituem um fator motivacional relevante. A equipa discente, docente e não docente esforça-se por realizar estas pequenas grandes conquistas que fazem com que a escola seja visível e se aproxime da comunidade. Nos anos de 2018 e 2019, antes da pandemia ter aparecido, a orquestra OG-SCML participou nos Estágios de Páscoa da OG e no Estágio que decorreu na colónia de férias de São Julião da Ericeira; apresentou-se em concertos na sala de extrações da Santa Casa de Misericórdia, no Chapatô, na Igreja de São Roque, no Convento de São Pedro de Alcântara, na Quinta Alegre; e fez concertos na própria escola, no Recolhimento de São Cristóvão.

Um dos eventos, o Auto de Natal, promovido anualmente pela Irmandade da Misericórdia e de São Roque de Lisboa, com o apoio da SCML, é um projeto dirigido a crianças, jovens e adultos integrados. Apoiando-se na temática de celebração do Nascimento de Jesus, constrói-se ao longo de quatro meses de muita preparação e ensaios, visando melhorar a autoestima dos participantes. Todos os anos, o texto e a música são originais, o guarda-roupa é personalizado e desenhado tendo por base o contexto histórico, dando ênfase a uma das figuras do Presépio. O Auto de Natal assenta num plano pedagógico que envolve os participantes em atividades musicais, cénicas e teatrais e tem tido, ao longo da última década, especial relevância nos calendários da SCML (Coelho, 2019).

2.6. Protocolos e Parcerias

Escola Artística de Música do Conservatório Nacional

Com o intuito de alargar o contexto de oportunidades e experiências dos seus alunos, a procura de parceiros a nível institucional é uma das estratégias importantes da Direção da EAMCN. Os protocolos estabelecidos abrangem diversas áreas e interesses, como por exemplo, acesso aos espaços de concertos (Teatro Nacional de São Carlos ou Biblioteca Nacional), participação em masterclasses, aquisição e reparação de instrumentos (Associação de Amigos da Escola de Música do Conservatório Nacional), implementação do ensino de música na vida dos alunos que habitam longe da sede principal (Câmaras Municipais de Amadora, Lisboa, Loures e Seixal), além de ocupação de um espaço educativo temporário (Escola Secundária Marquês de Pombal). Outras parcerias promovem diversos projetos, tais como visitas guiadas, cedência de bilhetes para os

concertos (Fundação Calouste Gulbenkian) ou enriquecimento da oferta pedagógica (Programa Erasmus). A lista das parcerias celebradas entre a EAMCN e outras entidades encontra-se no [Anexo 1](#).

Orquestra Geração – Núcleo da Santa Casa de Misericórdia de Lisboa

O funcionamento da escola deve-se ao protocolo de colaboração entre a OG e a SCML. Para a criação desta parceria foram determinantes as características da OG enquanto projeto que enfatiza o trabalho social através da música, do trabalho em grupo e da prática de orquestra. Como afirma António Santinha, “este projeto utiliza a música como veículo de integração social, fazendo chegar a educação e a cultura a grupos sociais cujo acesso a estes bens é limitado ou mesmo inexistente”.

Neste protocolo, as duas entidades comprometem-se a levar o ensino da música a um conjunto de crianças provenientes das Casas de Acolhimento da SCML, das famílias apoiadas pela SCML e também incluindo os filhos de colaboradores da SCML. O projeto na SCML implica compromissos das direções da Cultura e da Infância, Juventude e Família, sendo já este grupo de jovens músicos uma referência dentro da instituição ³.

2.7. Ambiente Educativo

Escola Artística de Música do Conservatório Nacional

Segundo os dados do Projeto Educativo 2018/21 da EAMCN, nos últimos anos o número dos alunos inscritos ultrapassa os mil, distribuídos pelos diferentes cursos e regimes de ensino. Este documento fornece informações detalhadas sobre (i) distribuição dos alunos (na sede e nos polos), (ii) quadro de docentes e regimes de contratação, (iii) pessoal não docente e (iv) associação de pais e encarregados de educação (Projeto Educativo 2018/21, 2018).

³ Informação disponibilizada pelo Diretor da Unidade de Apoio à Autonomia da Direção de Infância, Juventude e Família, da Santa Casa da Misericórdia de Lisboa, Dr. António Santinha, *email* de 19 de janeiro de 2021.

Orquestra Geração – Núcleo da Santa Casa de Misericórdia de Lisboa

No que diz respeito ao núcleo OG-SCML, o corpo docente responsável pelo ensino de instrumentos de cordas friccionadas conta com duas professoras de violino, um professor de viola d’arco, um professor de violoncelo e um professor de contrabaixo. Há um professor responsável para cada um dos oito instrumentos de sopro (flauta, oboé, clarinete, saxofone, trompete, trompa, trombone e eufônio). Um professor de formação musical complementa o quadro docente. O pessoal não docente é designado pela SCML e compreende duas técnicas superiores de educação na infância, uma auxiliar da educação e dois monitores estagiários. Há um total de 48 alunos a frequentar esta escola, com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos.

Tabela 2: Ambiente educativo do núcleo OG-SCML

Ano letivo 2020/2021	Professores de cordas	Professores de sopros	Formação musical	Alunos de cordas	Alunos de sopros	Não docentes
	5	8	1	32	16	5

Fonte: Base de dados do arquivo de coordenação da OG-SCML

2.8. Resultados

Escola Artística de Música do Conservatório Nacional

Segundo o relatório de avaliação interna da EAMCN para os anos letivos de 2016/2017 e 2017/2018, houve cumprimento dos objetivos, no sentido de promoção de projetos inovadores que mobilizem a comunidade escolar e apelem à diversidade e criatividade (Projeto Educativo 2018/21, 2018).

Orquestra Geração

Em relação à OG, o projeto tem mantido, ao longo dos anos, o seu papel artístico num quadro sociocultural amplo, reforçando as competências pessoais dos alunos que o integram. Tem obtido resultados positivos, visíveis na união dos vários núcleos numa orquestra de grande porte, para além dos concertos que cada núcleo desenvolve autonomamente. Para tais resultados, os fatores importantes são: (i) o trabalho semanal desenvolvido nas escolas pelos professores com os seus alunos, (ii) a supervisão dos

coordenadores, (iii) a colaboração com os encarregados de orquestra, produção e maestros e (iv) o esforço contínuo em conseguir condições financeiras para que as atividades possam ser realizadas.

Orquestra Geração – Núcleo da Santa Casa de Misericórdia de Lisboa

A OG-SCML esteve presente nos Estágios das Iniciações da OG (2018 e 2019), os quais contaram com a participação de cerca de 500 crianças que se encontravam nos primeiros níveis de aprendizagem. Como ponto culminante, os Estágios das Iniciações encerram com o concerto final na Aula Magna, dirigido pelos professores e coordenadores artísticos.

Para além da participação nos estágios da OG e em diversos eventos, o projeto OG-SCML tem tido um impacto positivo na vida e na educação dos alunos que o frequentam. A maioria dos alunos caracteriza-se por estar em casas de acolhimento ou sob responsabilidade de famílias em condições sociais adversas. Neste sentido, considero que o ambiente musical apresenta um papel relevante no desenvolvimento destes jovens. No contexto das atividades musicais, enquanto professora, pude perceber a evolução dos alunos, ao nível do desenvolvimento das competências musicais, bem como das características comportamentais e colaborativas.

2.9. Caracterização das Instituições de Acolhimento

As duas instituições onde realizei o presente estágio foram a EAMCN – a escola responsável pelo Protocolo de EEE, e a OG-SCML – o núcleo associado à OG.

A EAMCN tem uma reputação de escola pública de referência no ensino de Música em Portugal, proporcionando uma vasta oferta educativa, e beneficiando da extensa rede de parcerias/protocolos e de um corpo docente qualificado e experiente. A localização da escola (sede e/ou sede provisória) e dos polos (Loures, Amadora e Seixal) permite o acesso a alunos residentes em diferentes zonas de Grande Lisboa.

O núcleo OG-SCML encontra-se numa localização central em Lisboa; os alunos que o frequentam residem em diversas regiões da cidade e estudam em diferentes escolas públicas. A logística da deslocação é organizada pelo pessoal não docente (SCML), contando com colaboração de uma empresa de transporte. O caráter do projeto é fortemente centrado na promoção da inclusão social através do ensino de música

orquestral e os alunos não pagam as propinas. O corpo docente desta escola é jovem e empenhado; os professores beneficiam da experiência de dirigir as orquestras dos alunos e participam nas formações para os professores, organizadas pela OG.

3. Práticas Educativas Desenvolvidas

3.1. Caracterização das Classes

A classe de violino da Professora Raquel Cravino

No presente ano letivo, a classe de violino da Professora Raquel Cravino (EAMCN) conta com treze alunos. Na audição realizada no dia 25 de maio de 2021, no Serenins, tive oportunidade de ouvir onze alunos. Além da *performance* de cada aluno, pude perceber o bom “espírito da classe” e o interesse dos encarregados de educação. Reconheço o empenho contínuo e dedicação dos todos os intervenientes. Ampliei a minha visão sobre o trabalho desenvolvido pela professora cooperante, o qual merece todo o elogio, quer pelos ensinamentos, quer pela liderança dos alunos nas suas aprendizagens de violino.

Tabela 3: Caracterização da classe de violino da Professora Raquel Cravino

Iniciação	1º grau	2º grau	4º grau	5º grau	6º grau	7º grau
3	1	2	1	4	1	1

Fonte: Elaboração da autora a partir da informação disponibilizada pela Professora Raquel Cravino

A minha classe de violino (OG-SCML)

A classe de violino que leciono na escola OG-SCML conta com oito alunos. Atualmente, três alunos encontram-se no nível Pré-Infantil; dois alunos estão no nível de Iniciação B e os três mais novos pertencem à Iniciação A. No regime da OG em que estes alunos estão inseridos, não são exigidas provas regulares. A metodologia de ensino visa ensinar e trabalhar obras que façam parte do repertório orquestral. Assim sendo, o repertório das aulas individuais é dedicado aos arranjos orquestrais definidos pela coordenação pedagógica. Os complementos, como por exemplo escalas, arpejos ou diferentes golpes de arco, são também incorporados, para atender as exigências técnicas do repertório

orquestral. Além da aula individual que os alunos da minha classe têm comigo (uma vez por semana), dou-lhes aulas de naipes e de orquestra. Assim, acompanho o seu desempenho em diferentes formações, o que amplia a minha percepção da sua evolução.

Para efeitos deste estágio, dois dos meus alunos, interessados em participar, concordaram em trabalhar mais alguma peça musical, além das orquestrais, a fim de enriquecer o repertório, preencher lacunas técnicas e aprimorar as competências de leitura musical.

3.2. Caracterização dos Alunos Selecionados

Os encarregados de educação autorizaram a participação dos seus educandos neste estágio. Foram informados de que será descrita a prática pedagógica desenvolvida (ou observada) e que algumas aulas serão registradas em vídeo. Para preservar o anonimato dos alunos, decidi utilizar a nomenclatura com letras: A, B e C.

Aluna A

A Aluna A encontra-se no 6º grau de aprendizagem de violino e estuda há seis anos com a Professora Raquel Cravino. No presente ano letivo, ela tem uma aula de violino semanal de 90 minutos. Conforme descrição da Professora, a Aluna A enquadra-se no perfil de aluna com muito interesse e motivação, com bons hábitos de estudo e inserida num ambiente familiar que a suporta.

O plano anual e os objetivos a atingir para a Aluna A encontram-se no [Anexo 2](#).

Aluna B

A Aluna B começou a estudar violino em janeiro de 2018, com onze anos. Aquando da entrada em funcionamento do núcleo OG-SCML (no ano letivo 2017/2018), no início do 1.º período os instrumentos adquiridos ainda não tinham chegado. Portanto, a primeira geração de alunos inscritos começou efetivamente a tocar no início do 2.º período. No início do estágio, em outubro de 2020, a Aluna B tinha treze anos de idade, encontrando-se no 3.º ano de aprendizagem de violino.

Acompanho a Aluna B desde o início da sua aprendizagem de violino e conseguimos estabelecer uma boa relação professor-aluno, com respeito mútuo, entendimento e boa comunicação. A Aluna B tem comigo aulas de instrumento semanais, à 4ª feira, com duração de cerca de 35 a 40 minutos. Participa nas aulas de naipes, conjuntos de câmara

e orquestra, lecionadas geralmente por mim e tem desempenhado frequentemente o papel de concertino na orquestra.

Desde as primeiras aulas, a Aluna B tem manifestado interesse pela música, boas competências metacognitivas e autonomia nas atividades propostas. Distingue-se pelo comportamento exemplar, sendo, em geral, assídua e pontual. Apesar da personalidade reservada, é curiosa e empenhada. Revela respeito pelos professores e pelo pessoal não docente, bem como amizade com os colegas. Além, disso, demonstra interesse em assistir às aulas dos colegas e disposição em ajudar os mais novos sempre que solicitada.

Durante as tarefas específicas, a aluna está concentrada, atenta e paciente para a resolução das dificuldades. Ao nível de competências motoras, a Aluna B satisfaz os objetivos, consegue tocar com razoável afinação, qualidade sonora e postura. Percebe-se o desenvolvimento do hábito de estudo do violino em casa. Demonstra motivação sempre que haja progresso, realização das tarefas de forma independente e aprovação por minha parte. As competências expressivas estão em desenvolvimento, consegue diferenciar dinâmicas, fazer crescendo e decrescendo, além de fazer o vibrato inicial.

Para além das atividades curriculares, a aluna demonstra interesse em participar nas investigações por mim conduzidas, consentindo com a realização das gravações para estes efeitos. O Estudo 1 da parte de investigação deste trabalho conta, também, com a colaboração desta aluna, sendo nele denominada com o nome fictício de Alice.

O plano anual e os objetivos a atingir para a Aluna B encontram-se em [Anexo 2](#).

Aluno C

O Aluno C tem dez anos de idade e encontra-se no 2º ano de aprendizagem de violino. Teve as suas primeiras aulas com a Professora Carolina Damásio (da mesma escola) e mudou-se para a minha classe, depois de um período escolar, por motivos logísticos e organizacionais da escola.

Na relação professor-aluno, o Aluno C demonstra respeito; porém, sinto algumas dificuldades ao nível da comunicação, devido aos seus traços de introversão. O aluno tem uma familiar mais velha que também frequenta o projeto e estuda violino na minha classe. Não tenho comunicação direta com os outros familiares, mas pude aperceber-me da sua presença aquando das aulas *online*. O Aluno C tem aulas de instrumento semanais, com duração de cerca de 35 a 40 minutos. Acompanho-o também nas aulas de naipes e

pequenos conjuntos. Ele faz parte da orquestra Iniciação B e ocasionalmente da orquestra Pré-infantil (a tocar a parte do 2.º violino).

O Aluno C enquadra-se no perfil de aluno pouco interessado. Pela sua participação regular e pontual, aparenta apreciar as atividades de projeto, mas não transmite entusiasmo. Frequentemente, mostra cansaço e falta de motivação.

Em relação à aquisição de competências motoras e de leitura musical, o aluno C ainda não satisfaz os objetivos. Ao nível da leitura musical, não demonstra envolvimento e recorre à estratégia de imitação. Dedico boa parte da aula a associar as notas às posições certas no instrumento. Parece que de aula para aula esquece o que foi trabalhado. Como professora do Aluno C, preciso de investir na elaboração criativa de estratégias dinâmicas de desenvolvimento da leitura, para não lhe tornar a aula desinteressante. Quando concentrado, consegue realizar as tarefas e atingir pequenas conquistas, mas quando é elogiado por isso, não aparenta ficar mais animado.

A forma de trabalho que tem dado resultados positivos com o Aluno C consiste em dar informações claras e concisas, direcionadas para consciência corporal e monitorização dos aspectos de postura e afinação. Embora ele tenha timidez em cantar, persisto com esta estratégia e estímulo-o a sentir-se mais a vontade. Até ao momento, o Aluno C tem uma postura de violino e arco razoáveis, que poderia ser beneficiada se ele apresentasse um pouco de envolvimento e interesse. Quanto às competências expressivas, ainda estão limitadas às diferenças de dinâmica (*piano e forte*).

A componente que poderia acelerar o progresso deste aluno é o reforço da motivação. Presumo que isto se deva à ausência de vontade de maior envolvimento e à falta algum estudo individual, o que faz com que ele mantenha uma sensação de evolução lenta, em relação aos outros colegas.

No [Anexo 2](#) pode ser consultado o plano anual e os objetivos a atingir para o Aluno C.

3.3. Descrição das Aulas Lecionadas/Observadas

Aluna A

Devido à assinatura tardia do protocolo de estágio, por motivos alheios à minha vontade, a observação das aulas teve início apenas em janeiro de 2021, no começo do 2.º período.

A Professora cooperante, Raquel Cravino, informou-me sobre o nível técnico-musical da aluna A e sobre o desempenho dela na audição do final de 1.º período.

Ao longo de 2.º período assisti *online* às aulas presenciais, através da aplicação *Facetime*. Foi possível ouvir razoavelmente as intervenções da professora e a interpretação da aluna. Pude observar as estratégias utilizadas para resolução de determinadas dificuldades e objetivos de aula. As principais estratégias de ensino da Professora Raquel Cravino, nas aulas observadas, foram: investir numa leitura correta, simplificar o material, sugerir para tocar em andamento lento e com metrónomo, gradualmente adicionar outros elementos musicais. A professora ensina diversas estratégias de estudo para ajudar à superação dos desafios técnicos. Ocasionalmente, toca a base harmónica no piano. Para além de exemplificar/demonstrar com o violino, a professora canta nas aulas para orientar a afinação e o fraseado musical. Os comentários revelam-se concisos, enérgicos e com um tom motivador. Assisti, também, aos ensaios com a pianista Savka Konjikusic e a preparação para a prova do 2.º período.

A Aluna A conseguiu absorver grande parte das demandas do repertório exigido. A parte técnica incluiu (i) escala em quatro oitavas em Lá-menor com arpejos e intervalos duplos, (ii) Estudo n.º 2 de P. Gaviniès (*24 Matinéés*) e (iii) Caprice n.º 20 de N. Paganini (*24 Caprices*). Nas aulas, investiu-se no trabalho de “limpeza”, no andamento lento, dando-se ênfase à afinação e à clareza das transições. Além da escala e dos estudos, a aluna tocou a peça *Cantabile* de N. Paganini e o 1.º andamento de Concerto n.º 2 de H. Wieniawsky em Ré menor. Ao tocar o *Cantabile*, a aluna demonstrou livre utilização do arco e percepção do fraseado musical. Um aspecto que poderia auxiliar a expressividade na interpretação, seria investir nas suaves mudanças de arco (talão e ponta), necessárias para a realização das frases longas e ligadas e um vibrato mais contínuo.

Na execução do 1.º andamento do Concerto de H. Wieniawsky, a aluna demonstrou ter um razoável entendimento do carácter musical. Apercebi-me de um progresso gradual de semana a semana, sendo notórios os hábitos de estudo em casa. Aparenta necessidade de mais profundo conhecimento da música em si. Essa lacuna foi observada (i) por não saber sempre as suas “entradas” quando ensaiava com a pianista, (ii) por aparentar que algumas falhas de afinação que acontecem por falta de conhecimento do enquadramento harmónico. A peça em questão é consideravelmente exigente e, por um período relativamente curto, ela demonstrou bom desempenho.

Na prova de 2.º período, a aluna A teve nota 17 (de 0 a 20). Assisti a esta prova por meio da gravação.

No 3.º período, observei do mesmo modo as aulas da aluna A. A parte técnica consistiu na escala em Si menor em quatro oitavas. As primeiras semanas foram dedicadas à leitura do 1.º andamento do Concerto n.º 5 de W. A. Mozart em Ré Maior. No final de abril, tive oportunidade de lecionar uma aula a esta aluna. A Professora Raquel Cravino cedeu 60 minutos da sua aula regular e não esteve presente. A razão foi o tamanho da sala, que não comporta mais de duas pessoas, de acordo com as regras de prevenção de Covid-19 relativas à utilização dos espaços interiores fechados. A aula foi gravada em vídeo para fins da Unidade Curricular de Didática do Ensino Especializado do Mestrado em Ensino de Música, tendo eu no mesmo dia compartilhado a gravação com a professora cooperante.

No início da aula, ouvi a aluna tocar a exposição da obra, com muita atenção em perceber alguns aspetos difíceis de se observar *online*, como por exemplo, a qualidade de som, pormenores de afinação, timbres, transições e mudanças de arco. Era do meu conhecimento que ela trabalhava a referida obra há apenas algumas semanas. Por considerar que, após a leitura, o trabalho dela deveria ser dedicado à exploração das estratégias de estudo e entendimento das imagens musicais, tentei ser útil nesse sentido. Além de sugerir estratégias que funcionam na minha prática, tentei descrever algumas ideias musicais.

A minha intervenção iniciou-se pedindo à aluna que destacasse duas palavras que descrevessem a obra. A percepção geral que ela tem sobre a obra foi resumida numa palavra: “grandioso”. Em relação à frase inicial do solo de violino, contribuí com as palavras “determinado”, “alegre”, “brilhante”. Ao longo da peça, indiquei diferentes atmosferas, tais como “calma”, “brincadeira”, “lirismos”, “fanfarras”. Ocasionalmente, demonstrei algumas passagens, para sugerir maior exploração da parte inferior do arco, ou tocar com mais consistência sonora. Não interfeirei nas dedilhações e arcadas, embora tenha recomendado manter a linha do fraseado com vista às ligaduras originais, ou seja, mesmo que separasse o arco nas ligaduras, deveria pensar numa ligadura mais longa.

Em algumas secções, acompanhei a aluna, tocando a voz do 1.º violino *tutti*. Assinalei onde a aluna toca “juntamente com as violas” e que devia pronunciar a sua linha melódica tendo em conta o papel dos outros instrumentos de orquestra *tutti*. Para alguns trechos

mais desafiadores e em oitavas agudas, sugeri tocar uma ou duas oitavas abaixo para conseguir maior determinação na mão direita e “absorver” a afinação. Sublinhei a importância da construção de boas bases num primeiro estudo/desafio do Concerto de Mozart, indicando os objetivos a longo prazo, caso ela optasse por seguir uma carreira de violinista profissional. Aconselhei o uso da partitura de orquestra (ou a redução para piano), para maior familiarização com a parte harmónica e com os padrões rítmicos complementares.

Na prova final, a Aluna A manteve a nota 17 (de 0 a 20). A minha observação geral é que a aluna A tem bastante potencial quanto ao seu desempenho no violino, por parecer uma aluna estudiosa e dedicada. O modo de tocar da aluna A, no contexto presente, pode ser descrito como delicado e cuidadoso, com sólido nível técnico, postura e recursos expressivos. Considero, portanto, que o conhecimento mais profundo da música e tocar com mais “coragem”, contribuirá para o aprimoramento do seu domínio musical.

Aluna B

Iniciei a parte do estágio no princípio do ano letivo de 2020/2021, enquanto ainda aguardava a assinatura oficial do protocolo entre a EAMCN e a ESML.

As aulas do 1.º período foram realizadas presencialmente. Dedicámos sempre uma parte da aula a uma curta sessão de alongamento, e a breve conversa sobre o quotidiano da aluna. Nas primeiras aulas do período, foi necessário trabalhar a correção da postura. Por meio da parte técnica (escalas, arpejos e golpes de arco), tentámos melhorar alguns hábitos que tinham surgido durante a longa interrupção letiva (devido à pandemia e às férias) e que resultaram numa irregularidade de consistência sonora ao conduzir o arco todo. Para o efeito desse estágio, a Aluna B aprendeu o Estudo n.º 1 de F. Wolfart, Op.45, tocando-o em diferentes combinações de *legato* e *detaché*, segundo as sugestões da edição. Ela satisfaz os objetivos das peças do repertório da OG (*Minuete* n.º 3 de J. S. Bach, Pequena Suite, *Jingle Bells*, *Believer*), realizando razoavelmente as articulações e dinâmicas. Além disso, demonstrou facilidade em memorizar as referidas peças.

O 2.º período iniciou com as alunas *online*, por motivos de segurança de saúde pública. Tive autorização para a realização de uma aula presencial (e respetiva gravação), no final de março, para fins da Unidade Curricular de Didática do Ensino Especializado do Mestrado em Ensino de Música. Mesmo em contexto *online*, a Aluna B continuou a demonstrar interesse e a participar regularmente. Por iniciativa dela, trabalhámos o 1.º

andamento do Concerto em Lá menor de A. Vivaldi. Complementámos os exercícios técnicos em função dos objetivos dessa peça musical. Por exemplo, escala em Lá menor, arpejos, *detaché*, diferentes articulações de golpe *martelé*, dinâmicas. Tendo em vista determinadas dificuldades, elaborámos as estratégias de estudo que contribuíram para uma maior facilidade de execução. A aluna enviava ocasionalmente os vídeos e eu, professora, enviava-lhe as gravações de determinados trechos em andamento lento.

No 3.º período, retomámos as aulas presenciais. Foi perceptível a evolução da aluna a nível de qualidade sonora, percepção dos erros e utilização das estratégias de estudo já conhecidas noutras peças musicais. A Aluna B melhorou significativamente a postura, a percepção da afinação e as competências de leitura. Os esforços nesta fase foram direcionados para a evolução das competências expressivas e para um entendimento mais profundo da música.

Dentro do contexto indicado, as aulas decorreram de maneira produtiva. A aluna esteve motivada para estudar, mostrando-se cada vez mais autónoma no estudo individual. Isso foi visível no facto de cumprir as tarefas de casa, tais como leitura musical e utilização das estratégias indicadas na aula. No trabalho com a Aluna B, não tive dificuldades, devido ao bom comportamento, à compreensão dos objetivos e ao seu interesse.

Aluno C

O assunto da participação do Aluno C no presente estágio foi-lhe introduzido como uma proposta motivadora. O aluno esteve prestes a desistir do estudo da música no início do ano letivo e, sabendo disso, propus-lhe uma atividade adicional, o que fortaleceu a nossa relação professor-aluno e o seu comprometimento.

As aulas do 1.º período do Aluno C foram realizadas presencialmente. O trabalho iniciou com a correção da postura. O foco principal em relação à mão direita foi fazer com que o aluno conseguisse “abraçar mais” o arco com os dedos. A utilização do arco estava bastante “tímida” e limitada ao meio do arco. Dedicava a parte inicial da aula ao trabalho com as cordas soltas, ficando de frente para o aluno, tentando que ele me imitasse e utilizasse mais arco. O Aluno C mantém os dedos da mão esquerda bastante “fechados”; porém, embora tivesse intenção de não colocar fitas de apoio (fitas transparentes nas posições dos 1.º e 3.º dedos), resolvi colocá-las, para evitar excessivas indicações sobre os locais onde cada dedo/nota devia ser posicionado. Com as fitas, o aluno ficou mais satisfeito em conseguir tocar as notas de forma mais afinada. O aluno consegue tocar

razoavelmente as escalas em uma oitava, arpejos básicos e golpes de arco simples. Apresenta dificuldades na leitura de material novo e, nesse caso, é sempre necessário realizar diversos exercícios de solfejo das notas, perceber o sítio de cada nota, sincronizar com o arco.

O 2.º período iniciou com aulas *online*, por motivos de segurança de saúde pública. Uma aula foi realizada presencialmente com autorização prévia de Diretor da SCML, bem como o consentimento do Aluno C e do respectivo encarregado de educação. No contexto *online*, a falta de motivação do Aluno C fez-se notar. Não estava muito envolvido nas tarefas. Por ser um rapaz que gosta de jogos virtuais, ocasionalmente utilizávamos plataformas que servem para auxiliar a aprendizagem e o reconhecimento das notas, ou realizar ditados rítmicos. Os recursos disponibilizados pela plataforma desenvolvida pela OG durante a pandemia foi um modo de “tocar com a orquestra”, sendo essa tarefa uma que o Aluno C gostava bastante de fazer (Centro de Recursos, 2021).

No 3.º período, voltámos a ter aulas presenciais. Percebo alguma evolução a nível de leitura, mas é ainda irregular. O aluno apresentou melhoria ao nível da postura e uma afinação mais consistente. As aulas presenciais evocavam nele o ânimo para as atividades em conjunto; no entanto, a participação era menos eficiente devido à falta de melhor preparação e estudo em casa. Em geral, o Aluno C aparenta ser pouco interessado e realiza as tarefas com envolvimento razoável. Descrevo o trabalho com ele como desafiador, uma constante busca das estratégias que possam motivá-lo.

3.4. Atividades Extracurriculares

Aluna A

No 1.º período do presente ano letivo, a Aluna A participou na audição no dia 14 de dezembro de 2020. Devido ao isolamento profilático da minha família não pude ouvir a referida audição.

Estive presente na audição de 3.º período (25 de maio de 2021 no Serenins) e observei que a aluna revelou uma boa apresentação em público. Tocou 1.º andamento de Concerto n.º 4 de Mozart com segurança e som bonito, deixando transparecer grande parte do trabalho desenvolvido nas aulas.

Aluna B e Aluno C

Durante os meses de novembro e dezembro de 2020, os alunos da OG-SCML estavam empenhados em preparar a gravação de um arranjo da canção pop *Believer*, inserida no projeto Auto de Natal. Nos anos anteriores, esse espetáculo acontecia na Igreja de São Roque; no entanto, devido ao contexto pandémico, no ano 2020 foi realizado um filme onde alunos da escola participaram como atores. Essa participação proporcionou-lhes a experiência de uma sessão de gravação de áudio, na sala de ensaios da Fundação Calouste Gulbenkian, enquanto as filmagens das outras cenas de expressão dramática decorreram em diversos espaços em Lisboa. Para finalizar este ano letivo “atípico”, os alunos da OG-SCML realizaram o concerto final, no dia 8 de julho de 2021, no pátio exterior do Convento de São Pedro de Alcântara.

4. Análise Crítica da Atividade Docente

4.1. Nível de Consecução dos Objetivos

A elaboração do presente relatório enriqueceu o meu conhecimento sobre a história e o funcionamento das instituições de acolhimento do estágio. Para conhecimento do leitor, menciono que resido em Portugal há quatro anos e que até então não tinha tido qualquer conhecimento profundo acerca do sistema educativo português. À medida que os objetivos específicos de estágio iam sendo atingidos, tive muita curiosidade em procurar informações e solidificar o meu conhecimento.

A oportunidade de realizar o estágio em dois tipos de ensino, caracterizados por uma abordagem, objetivos e contextos diferentes, foi impulsionador de uma reflexão em relação à amplitude da “paleta” de estratégias que um professor adota quando ensina o violino, e também em relação à elaboração das estratégias que ajudam a fomentar a motivação e a autonomia dos alunos.

Por estar a concretizar o presente relatório dentro do prazo estipulado no Mestrado em Ensino de Música, considero que os objetivos foram atingidos.

4.2. Facilidades/Dificuldades Sentidas

Incontestavelmente, o ano letivo de 2020/2021 foi marcado pela pandemia, facto que causou adaptações e consequências significativas nos contextos educativos. Quando permitido legalmente, conseguiu-se preservar as atividades presenciais para as aulas lecionadas/observadas durante o estágio. Com considerável esforço, nestas horas presenciais adequamo-nos às novas circunstâncias, regras de comportamento e comunicação, como utilização da máscara de proteção e viseira. Estes acessórios, obviamente, limitaram a demonstração das expressões faciais da minha parte para o aluno e vice-versa. Com o distanciamento físico, as intervenções e correções relativas à postura dos alunos foram forçosamente limitadas.

Os alunos que tenho acompanhado na aprendizagem de violino desde o ano letivo 2017/2018, e com os quais realizei o estágio como professora, não estiveram sob a minha orientação presencial desde março de 2020 até outubro de 2020 (data de início do ano letivo e do estágio). O contexto à distância trouxe inicialmente uma novidade na nossa comunicação, tal como diversos desafios. Por exemplo, adaptar estratégias, aperfeiçoar o uso dos equipamentos tecnológicos com o propósito de ensinar, aprender ou conciliar as aulas dentro dos ambientes domiciliares. Em geral, o interesse e o esforço de todos os intervenientes fizeram com que as atividades à distância se realizassem de maneira razoável. Muitas vezes conseguiu-se que o próprio aluno ou familiar afinasse o instrumento, ou abordar os elementos musicais e transmitir informações. Além disso, alguns recursos de apoio do professor começaram a ser utilizados de maneira mais expressiva, tais como a disponibilização de pequenos vídeos como complemento das aulas e a utilização dos efeitos visuais de apoio das mesmas. Com o tempo, confrontámo-nos com diversas dificuldades: como, por exemplo, partir-se uma corda do violino e não ter conhecimento de como a repor, a necessidade de um constante apoio no manuseamento dos aparelhos tecnológicos para os alunos mais novos, a instabilidade da conexão, dificuldades de ajustar a postura, a impossibilidade de visualizar o aluno e acompanhá-lo em seu instrumento, a identificação das cores e timbres musicais, etc.

As aulas observadas decorreram exclusivamente *online* através da aplicação *Facetime*, a qual permite assistir em tempo real às aulas presenciais. A sala de aula não dispõe de tamanho suficiente para receber mais uma pessoa (além da Aluna A e da professora cooperante), devido às novas regras determinadas para utilização dos espaços fechados.

Felizmente, a conexão da internet foi satisfatória e pude perceber as observações da professora, ouvir a aluna tocar e visualizar a parte superior do corpo dela. A colaboração com a professora cooperante foi impecável: mostrou-se sempre disposta para comunicar, atenta para me avisar caso houvesse alterações da hora/dia da aula; gravou as provas da aluna para poder partilhar comigo e demonstrou flexibilidade e consideração na organização da aula que lecionei.

Ao refletir sobre o ensino e a aprendizagem como um processo em constante desenvolvimento, o ensino de música à distância poderá ser considerado como um meio de aperfeiçoamento no futuro. No período referido, apesar das dificuldades, evidenciou-se a principal vantagem do ensino à distância, que é a possibilidade de continuação com a aprendizagem, tanto como aluna no contexto de Mestrado em Ensino, quanto como professora. Esta solução ocorreu de forma positiva e suavizou os efeitos interruptivos, dando-se continuidade ao progresso e ao desenvolvimento no ensino e na aprendizagem.

4.3. Formação Contínua e Desenvolvimento Profissional

No período que compreendeu a realização deste estágio, fiz um esforço no âmbito da publicação científica, participação em encontros e conferências, formação contínua e *performances*.

Resumos publicados em conferências internacionais:

- Pereira, Marija Mihajlovic, e Miriam Bastos Rocha. 2020. «Um cartão de boas vindas à música brasileira: cinco miniaturas brasileiras de Villani-Côrtes». em *6º nas Nuvens, Congresso de Música: anais*, editado por E. Rocha et al. Belo Horizonte, Minas Gerais: Escola de Música da UFMG. ISBN: 978-65-88804-07-0. [<https://musica.ufmg.br/nasnuvens/wp-content/uploads/2020/11/2020-PEREIRA-Marija-Mihajlovic-ROCHA-Miriam-Bastos.pdf>]
- Pereira, Marija Mihajlovic. 2020. «Sou professor autorregulado?: Um estudo piloto no contexto de ensino de violino». P. 13 em *II Encontro internacional de investigação de estudantes em música e musicologia*. Universidade de Évora.

Capítulo de livro publicado:

- Pereira, Marija Mihajlovic. 2021. «Introdução ao estudo da música de câmara para alunos de nível intermediário». Pp. 31–45 em *Música de Câmara. Série Diálogos com o Som, Diálogos com o Som. Ensaios*, editado por A. Belém e J. A. B. Zille. Belo Horizonte, Minas Gerais: Centro de Registro da Escola de Música, UEMG. [<https://www.centroregistro.org/diálogos/música-de-câmara-novo>]

Apresentações orais de trabalhos em conferências internacionais:

- Pereira, Marija Mihajlovic. 2020.«Sou professor autorregulado?: Um estudo piloto no contexto de ensino de violino». Apresentado no II Encontro internacional de investigação de estudantes em música e musicologia, 4 de dezembro de 2020, Universidade de Évora.
- Pereira, Marija Mihajlovic. 2020.«Auto-observação como ferramenta de autorregulação da atividade docente». Encontro Incubadora de I+S, 12 de dezembro de 2020, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. Palestrante convidada
- Pereira, Marija Mihajlovic. 2021.«Aplicabilidade dos princípios basilares de autorregulação da aprendizagem no ensino de instrumento musical». X Colóquio de Pesquisa da Escola de Música, Música em perspectiva crítica, organizado pela Universidade Estadual de Minas Gerais, 20 de março de 2021, *online*.

Formações contínuas de curta duração em formato *online*:

- Formação acreditada e conferência: *48th Online ESTA International Conference: Bridges Between Research and Practice*, Associação Europeia dos Professores de Cordas, 30 de outubro até 8 de novembro de 2020. A formação acreditada foi organizada pelo Centro de Formação de Associação de Escolas Guilhermina Suggia.
- Curso de Capacitação para Professores de Ensino Coletivo de Cordas, ministrado pela Professora Liu Man Ying, atualmente professora adjunta na Universidade Federal de Ceará (Brasil), 13 de outubro a 22 de dezembro de 2020.
- Ação de formação de curta duração: Música na Educação Presencial e à Distância, Associação Portuguesa de Educação Musical, 9 a 12 de dezembro de 2020.
- II Seminário Internacional de Aprendizagem Autorregulada e Motivação: Desafios e Aplicações no Contexto Educativo, Universidade Estadual de Campinas Faculdade de Educação, 11 a 13 de dezembro de 2020.
- Formações dos professores da Orquestra Geração: (i) Projeto Pedagógico OG e (ii) Os pilares; Ser, Estar e Sentir e (iii) Improvisação e Criatividade, 9 de janeiro a 16 de fevereiro de 2021.
- Encontro: Da Autorregulação à Autonomia, Escola de Psicologia da Universidade do Minho, 27 de fevereiro de 2021.

Dois trabalhos da minha autoria foram premiados no ano de 2020:

- Pereira, Marija Mihajlovic, e Miriam Bastos Rocha. 2020. «Um cartão de boas vindas à música brasileira: cinco miniaturas brasileiras de Villani-Côrtes». em *6º nas Nuvens, Congresso de Música: anais*, editado por E. Rocha et al. Belo Horizonte, Minas Gerais: Escola de Música da UFMG. ISBN: 978-65-88804-07-0, premiado na categoria recital-conferência,

<https://musica.ufmg.br/nasnuvens/index.php/premios-2020/>,
https://www.youtube.com/watch?v=caDYO_JRzVQ&feature=youtu.be

- Pereira, Marija Mihajlovic, Miriam Bastos Rocha, e Robson Fonseca. 2020. «Minas Trio interpreta obras do compositor juiz-forano Edmundo Villani-Côrtes». Concurso Minas Arte em Casa, Assembleia Legislativa de Minas Gerais. Projeto premiado em 2020. [https://www.almg.gov.br/acompanhe/noticias/arquivos/2020/08/08_release_minas_arte_casa.html]

Recitais como de violinista contratada da Orquestra de Câmara de Cascais e Oeiras:

- Marija Mihajlovic, Ana Elisa Ribeiro, Cátia Santos, e Viktoria Chickova (quarteto de cordas). 2020. Concerto «*The Great Master of Quartets*». Ludwig van Beethoven - 250 Anos, Centro Cultural de Cascais. 19 de Setembro de 2020 [<https://www.occo.pt/events/l-v-beethoven-250-years-c2/>]
- Marija Mihajlovic, Ana Elisa Ribeiro, Cátia Santos, e Viktoria Chickova (quarteto de cordas). 2020. Concerto «*The Great Master of Quartets*». Ludwig van Beethoven - 250 Anos, Palácio Marquês de Pombal, Oeiras. 26 de setembro de 2020 [<https://www.occo.pt/events/l-v-beethoven-250-anos-o2/>]
- Marija Mihajlovic, Ana Elisa Ribeiro, Cátia Santos, e Viktoria Chickova (quarteto de cordas). 2020. Concerto didático. Palácio Marquês de Pombal, Oeiras. 25 de outubro de 2020 [<https://www.cm-oeiras.pt/pt/agenda/Paginas/classicos-em-oeiras-concerto-didatico.aspx>]
- Marija Mihajlovic, Gergana Bencheva, Cátia Santos, e Viktoria Chickova (quarteto de cordas). 2021. Concerto «*The Great Master of Quartets*». Haydn e Borodín, Palácio Marquês de Pombal, Oeiras. 22 de maio de 2021 [<https://www.occo.pt/events/great-strings-quartets/>]
- Marija Mihajlovic, Gergana Bencheva, Cátia Santos, e Viktoria Chickova (quarteto de cordas). 2021. Concerto «*Obras-Primas para Quartetos de Cordas*». Haydn e Borodín, Festival Entre Quintas 2021, Casa Cadaval, Santarém. 4 de julho de 2021 [<https://www.occo.pt/events/obras-primas-para-quartetos-de-cordas/>]

Durante os meses de confinamento (janeiro a abril de 2021), realizei seguintes gravações como membro de naípe de primeiros violinos ou líder da orquestra:

- Orquestra de Câmara de Cascais e Oeiras. 2021. *A OCCO apresenta Bruch e Mendelssohn*. [<https://www.youtube.com/watch?v=ej7nU7cK7fo&t=3021s>]
- Orquestra de Câmara de Cascais e Oeiras. 2021. *J. Haydn: As últimas sete palavras de Jesus Cristo na cruz*. [<https://www.youtube.com/watch?v=19KjEZ2oR0A>]
- Orquestra de Câmara de Cascais e Oeiras. 2021. *Um Olhar de Nostalgia*. [<https://www.youtube.com/watch?v=-FM7KBnGbw0>]

- Orquestra de Câmara de Cascais e Oeiras. 2021. *A Escola de Mannheim*. [<https://www.youtube.com/watch?v=4edGjk4NK2Y&t=2195s>]

4.4. Análise SWOT

Tendo em vista um dos objetivos do estágio de ensino especializado, que é a reflexão sobre a atuação no ensino de música, apresento uma análise SWOT pessoal no âmbito profissional, em particular no domínio do ensino. Esta ferramenta ajuda a identificar as capacidades e competências, mas também, os aspetos a melhorar. No que concerne à minha experiência até ao momento presente, aponto as componentes da análise SWOT: pontos fortes, pontos fracos, ameaças e oportunidades.

Pontos fortes

Dependendo do perfil de cada aluno e do contexto de ensino e de aprendizagem, tento ser uma professora proativa, que tenta ajudar de maneira amigável e prestável. Considero que sou compreensiva, responsável e paciente como professora. Estou ciente do meu papel na criação de um bom ambiente de aula e no que isso significa para a motivação dos alunos. “Com as mãos na massa”, procuro desenvolver um leque de métodos e estratégias para cada aluno, ou para cada situação, e manter a aula dinâmica. Esforço-me por identificar as capacidades e a personalidade do aluno, valorizar as qualidades e procurar formas de solucionar as dificuldades que apresenta.

Pontos fracos

Independentemente da idade do aluno, é um desafio perceber as características do mesmo enquanto indivíduo. Nem sempre é possível “acertar no caminho” e exploro diferentes estratégias para “chegar ao aluno”. Esforço-me por aperfeiçoar a fala da língua portuguesa (que é, para mim, uma língua estrangeira) para oferecer clareza de instruções. Durante a realização do presente estágio e da visualização das aulas lecionadas, entendi, porém, que devo aprimorar a exposição das ideias de forma mais concisa.

Ameaças

Estou há cerca de quatro anos a lecionar na área de Grande Lisboa e considero como principal ameaça a dificuldade em consolidar a atuação docente. Por ainda não ter obtido a habilitação profissional para lecionar em Portugal, concorri aos poucos concursos

anuais de contratação de docentes, mas dei-me conta de que essa via traz instabilidade profissional no ensino artístico especializado de música. Por exemplo, aconteceu de um ano letivo para outro eu não saber quantas horas iria lecionar, nem em que escola, nem com que alunos. Esta situação gerou momentos de decepção (minha, dos alunos e suas famílias) por não continuarmos com o trabalho feito no ano anterior.

Oportunidades

Em suma, e conforme o que foi exposto, como oportunidade vejo a possibilidade de aprimorar a minha própria flexibilidade de atuar, em cada contexto que se imponha, e tentar contribuir para a aprendizagem e para a vida dos alunos que estudam comigo. Além disso, dou muito valor ao trabalho em equipa com os colegas e a uma relação mais colaborativa com os alunos. O ensino é uma formação contínua, uma aprendizagem mútua; como professora, ensino e aprendo com os meus alunos.

4.5. Reflexão sobre o estágio

As instituições que abriram as suas portas para me receber como estagiária tem particular importância para mim.

Conheci a antiga Sede da EAMCN, na Rua dos Caetanos n.º 29, no ano de 2017. Em 2018 (18 de janeiro) apresentei-me no Salão Nobre dessas instalações, num recital de violino e piano com a pianista Ana Cristina Bernardo. Foi uma experiência inesquecível ter conhecido a arquitetura e a acústica antes das obras de requalificação. Tive depois outra oportunidade significativa, que era a de realizar parte do estágio nesta instituição. Conhecia a Professora Raquel Cravino no contexto de *performance*, pois tínhamos colaborado várias vezes na Orquestra de Câmara de Cascais e Oeiras. Além disso, apreciei a sua dedicação na interpretação de música historicamente informada ao ouvir o seu recital final de Mestrado na ESML em 2019 (9 de junho). Durante o estágio, tive oportunidade de acompanhar um fragmento do trabalho pedagógico desenvolvido pela Professora Raquel Cravino, e de observar como ela ajudava os alunos a adquirir os conhecimentos, cultivando a sintonia professor/aluno/família no meio que os rodeia. Expresso aqui a minha satisfação com a nossa colaboração no âmbito desse estágio, bem como o reconhecimento da atenção e da disposição que a Professora Raquel Cravino demonstrou.

Ainda durante os meus ensaios na antiga Sede da EAMCN (ano de 2017), por um feliz acaso conheci o Professor António Wagner Diniz e a Professora Helena Lima, os quais me abriram as portas para as primeiras aulas que lecionei em Portugal como professora da OG. Neste mesmo ano, foi estabelecida a parceria com a SCML e fui convidada para integrar o corpo docente no núcleo OG-SCML. A parte de estágio em exercício realizada neste contexto, como professora de violino, foi uma experiência muito produtiva e inspiradora. Em termos gerais, o ambiente positivo desse núcleo indica que a música exerce um papel fundamental no desenvolvimento dos jovens que frequentam a escola. Além da conquista e evolução da técnica de instrumento, pude perceber que os alunos demonstraram uma significativa melhoria do comportamento em grupo, bem como espírito de ajuda em atividades em conjunto.

PARTE II – INVESTIGAÇÃO

Introdução

Os desafios no ensino de um instrumento musical são constantes e requerem atitudes proativas, promotoras de uma aprendizagem eficiente. Para alcançar bons resultados no processo de ensinar e de aprender o violino, é necessário um envolvimento significativo, empenho e persistência, quer do professor, quer do aluno. Independentemente da conduta pedagógica e da linha metodológica do professor, em regra os objetivos de uma firme evolução no instrumento prendem-se com a compreensão da música, a qualidade do resultado sonoro e uma boa postura.

O contexto tradicional de ensino de instrumento compreende geralmente um ambiente no qual se enfatiza a instrução personalizada. O professor presta atenção e está comprometido com o desenvolvimento do aluno; porém, ambos são intervenientes e envolvem-se nas tarefas de resolução dos aspetos técnicos e musicais de determinado repertório. Assim, por mais que o professor oriente, o sucesso não está garantido sem a componente de estudo individual produtivo por parte do aluno.

Por considerar que esse contexto pedagógico apresenta um terreno favorável para o fortalecimento da autonomia do aluno, este trabalho parte da premissa de que os princípios de ensino da autorregulação da aprendizagem podem contribuir para o progresso dos alunos. Autorregular a própria aprendizagem significa assumir um papel ativo perante aquilo que é aprendido e perante as próprias capacidades, isto é, delinear objetivos, utilizar estratégias de estudo eficazes, controlar ações e refletir sobre o desempenho. O conceito abrange também a motivação e autoeficácia, elementos fundamentais para superar os obstáculos que podem surgir numa trajetória escolar.

Para contribuir para a autonomia e o estudo independente do aluno, é importante a atitude intencional do professor em ajudá-lo a traçar metas realizáveis, estimular ações cognitivas e cultivar uma atitude positiva de si próprio. O presente trabalho parte da forte convicção de que o ensino consciente das estratégias de autorregulação da aprendizagem é uma ferramenta que pode ajudar o aluno a evoluir com mais eficiência, e tem como objetivo perceber como se manifestam as variáveis da construção da autorregulação nas práticas de ensino de instrumento.

Este trabalho de investigação está organizado em três partes. Na primeira, expõe-se a revisão bibliográfica, que inclui as principais obras que definem os conceitos de autorregulação e de autorregulação da aprendizagem. Por meio da consulta das diferentes linhas teóricas, bem como das investigações empíricas na área de autorregulação da aprendizagem em música, estabeleceu-se o modelo cíclico da aprendizagem autorregulada de Zimmerman (2000) como principal enquadramento teórico. A partir daí, foram elaborados dois estudos. O primeiro estudo, de caráter autorreflexivo, tende a extrair o máximo das variáveis observáveis das aulas individuais de violino, registadas para este efeito. Com o segundo estudo, conduzido por meio de entrevistas a professores de violino, pretende-se averiguar outras possibilidades de incorporação dos princípios da autorregulação na sala de aula.

5. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

5.1. Fundamento teórico

5.1.1. O conceito - autorregulação

A autorregulação, como um processo executivo interno dos seres humanos, refere-se à vontade dos indivíduos em regular os comportamentos, sentimentos e pensamentos (Baumeister, Schmeichel, & Vohs, 2007). Quando a realizam com sucesso, as pessoas conseguem no seu dia a dia adequar as suas ações de acordo com planos ou ideais desejados. Por outro lado, quando a autorregulação não é realizada de maneira positiva, podem surgir desvantagens (Id.).

No princípio dos anos 80 do século XX, foi constituído o vínculo entre autorregulação e autoconsciência. Carver e Scheier (1981) publicaram um livro intitulado *Attention and Self-Regulation*, que a determinada altura foi considerado um livro sobre autoconsciência: um estado psicológico que apela ao estar ciente de diferentes dimensões do próprio, e que era um termo mais conhecido do que a autorregulação (Baumeister, Schmeichel, & Vohs, 2007). Neste livro, os autores indicam que o principal objetivo da autoconsciência é facilitar a autorregulação, ponto esse que foi relevante para sublinhar a importância da consciência no processo de regulação ou alteração de determinado comportamento.

Na área da psicologia, destaca-se a importância substancial desse fenómeno para o comportamento humano. O conjunto das dinâmicas internas de um indivíduo influencia uma série de desafios autorregulatórios significativos: iniciar e manter uma mudança, enfrentar obstáculos e lidar com o insucesso (Higgins, & Spiegel, 2004). Contudo, torna-se possível alterar determinado comportamento quando existe uma meta, um parâmetro ou objetivo a atingir, que podem ser manifestados como uma ideia, uma expectativa, determinados valores ou uma comparação. A autorregulação contempla, na sua essência, uma vontade de conseguir ou de mudar algo, visando um alvo definido. Consequentemente, a concretização de algum objetivo torna-se possível com a presença de um impulso interior, da motivação. Assim, a força motivacional é um fator indispensável para aquisição dos objetivos (Carver, & Scheier, 2004).

Considera-se que as origens das teorias de autorregulação provêm dos trabalhos de William James, Jean Piaget e Lev Vygotsky (Fox & Riconscente, 2008). James sublinha

a importância da autoconsciência e do autoconhecimento no processo de controle de atenção e do comportamento (James & Miller, 2007). A sua teoria associa a autorregulação com a metacognição, conhecida como a capacidade do indivíduo em monitorizar e controlar os próprios processos cognitivos (Flavell, 1979).

De forma similar, a visão de Piaget refere-se também ao elo entre autorregulação e metacognição, realçando, porém, o papel da interação social. Segundo Piaget, a autorregulação manifesta-se como um processo em que se direcionam os pensamentos e controlam as ações, no sentido de ultrapassar obstáculos, numa interação com o ambiente externo (Piaget, 1964).

Vygotsky indica que os primeiros traços de autorregulação se manifestam por meio de interações sociais (Fox & Riconscente, 2008). Alguns contextos, como aprendizagem da fala, alfabetização, matemática, música, arte ou dança, apresentam possíveis quadros que favorecem aprendizagens culturais e sistemas simbólicos (Id.). Estas aprendizagens, geralmente inseridas em contextos sociais, compõem a evolução humana e contribuem para o desenvolvimento da autoconsciência, autorregulação e correção (Hadwin, Järvelä, & Miller, 2011).

5.1.2. O conceito - autorregulação da aprendizagem

Na esfera educacional, os teóricos e investigadores têm vindo a explorar o uso da autorregulação em ambiente académico e escolar, contexto direcionado à aprendizagem (Zimmerman & Schunk, 1998). Designada nesses mesmos contextos como autorregulação da aprendizagem, esta área é um dos pontos de destaque da psicologia educacional, tendo-se notado, a partir dos anos 80, um crescente interesse na exploração dos seus benefícios no âmbito escolar.

A autorregulação da aprendizagem refere-se ao controlo das cognições, da motivação e dos comportamentos, com o intuito de atingir objetivos educacionais específicos (Zimmerman & Schunk, 2011). Quando envolvido neste processo de maneira proativa, o aluno organiza, observa e analisa a sua própria aprendizagem e exerce um processo construtivo que lhe trará benefícios a longo prazo (Id). Tornar-se um aluno autorregulado é uma competência que se adquire ao longo da vida, para a qual contribuem experiências e o ambiente social (Grau & Whitebread, 2012).

Por outro lado, cabe mencionar que uma autorregulação deficiente pode, por exemplo, ser associada ao insucesso na escola e no trabalho. Considera-se a procrastinação, geralmente vista como causa de desempenho insatisfatório, como sendo um reflexo de uma autorregulação inadequada. A autorregulação deficiente revela-se, também, em circunstâncias em que as pessoas estão menos dispostas a fazer face aos problemas, menos capazes de escolher modelos de desempenho eficazes, menos capazes de definir e atingir metas e menos capazes de manter o esforço por um período de tempo (Sayette, & Griffin, 2004, p. 517).

Em suma, o termo autorregulação da aprendizagem apela para uma conduta ativa e consciente do indivíduo, a fim de conseguir um desempenho escolar produtivo (Zimmerman, 2013). Considerando diversas variáveis que compõem o processo de autorregulação da aprendizagem, foram desenvolvidas teorias que exploram o seu uso específico e aplicado. Por exemplo, as componentes deste processo relacionam-se com a definição de objetivos e organização de um ambiente produtivo, com aspetos de controle e uso de estratégias de estudo eficazes, ou com a observação e avaliação do desempenho (Id.). Além disso, há ainda aspetos motivacionais, metacognitivos e o cultivo da valorização das próprias capacidades. A fusão destas variáveis mencionadas constrói o processo de autorregulação, que se realiza de forma positiva com (quando existe) a iniciativa pessoal, a persistência e o esforço durante aprendizagem.

5.1.3. Os modelos teóricos

Considera-se que a maior parte dos modelos teóricos com enfoque na autorregulação da aprendizagem teve origem na teoria sociocognitiva (Zimmerman & Schunk, 1998). O seu proponente principal, Albert Bandura, defende a importância da fusão dos fatores pessoais, comportamentais e de confiança para o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem (Bandura, 1986). A ideia-chave é que a valorização da autoeficácia é a razão da motivação positiva e do comportamento proactivo perante a aprendizagem. Assim, os alunos mais eficazes têm expectativas positivas em relação ao resultado desejado e mostram-se mais persistentes e motivados (Zimmerman & Schunk, 2011).

Zimmerman salienta que a autorregulação da aprendizagem é um processo transformador e auto-direcionado, onde as competências mentais se convertem em competências académicas (Zimmerman & Schunk, 1989). Reunindo os princípios da conceção de Albert Bandura e uma extensa experiência na área de modelagem cognitiva e na utilização

de estratégias de aprendizagem, Zimmerman propõe os modelos teóricos da aprendizagem autorregulada (Zimmerman, 1994, 2000).

A teoria operacional indica que os estímulos externos impulsionam os comportamentos de autorregulação (Mace, Belfiore, & Shea, 1989). O indivíduo toma contacto com o autocontrolo ao escolher realizar determinada ação. Normalmente, essa escolha renuncia ou adia uma recompensa imediata, e comportar-se de uma determinada maneira resultará numa recompensa diferente (muitas vezes maior) num momento posterior (Id.). Por exemplo, se o aluno estuda para uma prova de violino em vez de ir a uma festa escolar, ele acredita que o esforço vai trazer-lhe uma boa apresentação na prova ou um elogio do professor. Ao autocontrolo são atribuídas ações que alteram o ambiente atual, tornando prováveis as recompensas num momento posterior.

Segundo Winne e Hadwin (1998), a essência da autorregulação da aprendizagem é a capacidade dos indivíduos em exercer o controlo metacognitivo. Para estes autores, o processo inicia-se com a definição das metas e desenvolve-se com a seleção das estratégias de estudo, tendo como eixo central a monitorização dos processos metacognitivos.

Por acreditar que o processo autorregulatório se realiza com esforço e vontade do sujeito envolvido numa tarefa, Corno (1989) enfatiza a importância da volição. Esta autora esclarece que a volição é a força de vontade contida no processo cognitivo, através da qual um indivíduo decide a se envolver em alguma ação. Enquanto a grande maioria dos especialistas desta área trata a volição como uma componente implícita, Corno propõe a força de vontade como o mecanismo principal para um bom desempenho escolar (Id.).

Uma das perspetivas que sublinha a importância do contexto sociocultural para o desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem, também conhecida como o “modelo de correção da aprendizagem” (Boruchovitch, 2014), baseia-se na inter-relação dos envolvidos nos contextos de ensino e de aprendizagem (McCaslin & Good, 1996). Os proponentes desta perspetiva veem no ambiente um elemento que pode apoiar e incentivar a aprendizagem (Id.).

Fundamentados em perspetivas e contextos diferentes, os modelos referidos partilham algumas suposições básicas e sublinham alguns aspetos distintos. Há concordância no facto de os indivíduos que autorregulam a sua aprendizagem estarem empenhados construtivamente num processo cognitivo direcionado para aquisição dos objetivos da

aprendizagem. Nas últimas décadas, a aprendizagem autorregulada tem vindo a representar uma das principais áreas de investigação em psicologia educacional, o que sugere uma aposta no desenvolvimento da autonomia dos alunos.

5.1.4. A teoria orientadora

A escolha de Zimmerman (2000) como principal modelo teórico do presente trabalho, deve-se à sua presença e contribuição nos estudos da área de ensino e aprendizagem da música (McPherson & Zimmerman, 2002; Varela, Abrami, & Upitis, 2014).

Para explicar a autorregulação da aprendizagem, Zimmerman (2000) define uma tríade cíclica constituída pelas fases: *forethought*, *performance/volitional control* e *self-reflection*⁴. Considera-se que na fase *forethought* os alunos estabelecem metas e elaboram um plano estratégico que orienta a aprendizagem. Quando sustentada a valorização da autoeficácia e as expectativas positivas sobre os resultados, o interesse e motivação pela tarefa elevam-se, fazendo com que a aquisição dos objetivos seja mais realizável. Na fase *performance/volitional control*, os alunos exercem o autocontrolo do seu desempenho, ativando a atenção e autoinstrução. Monitorizam e observam como funcionam as estratégias de estudo aplicadas e recorrem à experimentação e adequação das estratégias em função do plano estabelecido. A fase *self-reflection* compreende os comportamentos de autoavaliação de desempenho e de autocrítica.

Tabela 4: As fases da autorregulação da aprendizagem

TABLE 1 Phase Structure and Subprocesses of Self-Regulation

Cyclical self-regulatory phases		
Forethought	Performance/volitional control	Self-reflection
Task analysis	Self-control	Self-judgment
Goal setting	Self-instruction	Self-evaluation
Strategic planning	Imagery	Causal attribution
Self-motivation beliefs	Attention focusing	Self-reaction
Self-efficacy	Task strategies	Self-satisfaction/affect
Outcome expectations	Self-observation	Adaptive-defensive
Intrinsic interest/value	Self-recording	
Goal orientation	Self-experimentation	

Fonte: *Attaining self-regulation: a social cognitive perspective* (Zimmerman, 2000, p. 16)

⁴ A Tabela 5 apresenta possíveis traduções para língua portuguesa de cada um destes termos.

Para a tradução das denominações em língua inglesa (*forethought, performance/volitional control, self-reflection*), foram consultadas as principais referências em língua portuguesa, entre as quais se destacam os autores brasileiros e portugueses dedicados à exploração do conceito da autorregulação da aprendizagem, quer no âmbito de formação dos professores (Boruchovic, 2014, Veiga Simão & Frison, 2013), quer nos modelos de investigação e intervenção (Polydoro & Azzi, 2009) ou das propostas de intervenção educativa (Rosário, 2004).

Tabela 5: Variedade das nomenclaturas em língua portuguesa

Denominações	<i>Forethought</i>	<i>Performance/volitional control</i>	<i>Self-reflection</i>	Zimmerman, 2000
Ex. 1	Antecipação ou previsão	Fase de controle volicional	A fase referente aos processos autorreflexivos	(Boruchovic, 2014)
Ex. 2	Fase prévia	Fase do controle volitivo	Fase de autorreflexão	(Veiga Simão & Frison, 2013)
Ex. 3	Fase prévia	Fase do controlo volitivo	Fase da autorreflexão	(Rosário, Núñez Pérez, & González-Pienda, 2007)
Ex. 4	Fase prévia	Fase de realização	Autorreflexão	(Polydoro & Azzi, 2009)
Ex. 5	Planificação	Execução	Avaliação	(Rosário, 2004)
Ex. 6	Planeamento	Monitorização	Autoavaliação	o presente estudo

Fonte: Elaboração da autora

Como observado na Tabela 5, existe um certo consenso quanto à tradução dos termos para a língua portuguesa (Ex. 1, 2, 3 e 4). No presente trabalho, por se pretender um texto prático e acessível, as denominações aproximam-se àquelas encontradas em *Estudar o estudar: (Des)venturas do testas* de Pedro Rosário (2004).

Tabela 6: Detalhe do modelo teórico (Rosário, 2004)

Planificação	Execução	Avaliação
Analisar a tarefa específica Verificar os recursos pessoais e ambientais Estabelecer objetivos Estabelecer um plano	Utilizar estratégias para atingir o resultado Auto-monitorizar-se	Analisar a relação entre o plano e o resultado

Fonte: *Estudar o estudar: (Des)venturas do testas* (Rosário, 2004)

Durante a fase de investigação, a autora da presente dissertação decidiu utilizar os termos planeamento, monitorização e autoavaliação. Na altura, esta preferência foi dada pelos seguintes motivos:

- (i) Simplificação das denominações (Tabela 5, Ex. 1, 2, 3 e 4), tornando-as mais facilmente compreensíveis (Tabela 5, Ex. 5 e/ou 6);
- (ii) Forte presença de determinadas palavras-chave nos trabalhos consultados.

A seguir, explica-se o que se entende pelas denominações escolhidas, incluindo algumas palavras-chave. É desta forma que os conceitos foram apresentados aos colaboradores e participantes dos estudos. Indicam-se, também, algumas citações que exemplificam a presença destas palavras nos trabalhos consultados.

Planeamento – etapa relacionada com estabelecimento dos objetivos, definição das metas a curto/longo prazo, análise das tarefas, escolha dos recursos e/ou estratégias de aprendizagem, valorização e motivação.

Significa pensar naquilo que queremos fazer e preparar um plano para sabermos quando e como o faremos (Rosário, Núñez Pérez, & González-Pienda, 2007, p. 23).

A fase de planificação ocorre quando os alunos analisam a tarefa específica de aprendizagem com a qual se defrontam. Esta análise envolve o estudo dos seus recursos pessoais e ambientais para enfrentar a tarefa, o estabelecimento

de objectivos face à tarefa e um plano para reduzir a distância que os separa da meta final (Rosário, Trigo, & Guimarães, 2003, p. 122).

É anterior a qualquer ação, envolvendo o estabelecimento de metas e o planeamento das estratégias para alcançar os objetivos propostos (Boruchovic, 2014, p. 404).

Monitorização – etapa relacionada com a autoinstrução, o autocontrole, atenção, utilização das estratégias de estudo e maneira de lidar com erros.

Ocorre por meio de monitoramento e do controle dos aspectos cognitivos (Boruchovic, 2014, p. 404).

Refere-se à etapa de colocar o plano estabelecido em prática, à implementação de um conjunto organizado de estratégias de aprendizagem ao serviço das tarefas, ao controlo e monitorização da sua eficácia tendo em vista as metas propostas (Rosário, Núñez Pérez, & González-Pienda, 2007, p. 24).

Os alunos utilizam um conjunto organizado de estratégias e auto-monitorizam a sua eficácia tendo em vista o alcance da meta estabelecida (Rosário, Trigo, & Guimarães, 2003, p. 122).

Autoavaliação - etapa relacionada com a autorreflexão, recursos de avaliação, incentivos de autoavaliação e adaptação das estratégias.

A autorreflexão é a fase em que os estudantes se autoavaliam quanto à realização das metas e à eficácia das estratégias empregadas (Boruchovic, 2014, p. 404).

A fase de avaliação tem lugar quando o aluno analisa a relação entre o produto da sua aprendizagem e a meta previamente estabelecida para si próprio (Rosário, Trigo, & Guimarães, 2003, p. 122).

5.2. Música e autorregulação da aprendizagem

5.2.1. As variáveis

Gary McPherson, professor de música australiano, é um dos autores dedicados à articulação do conceito de autorregulação da aprendizagem na música. Nas suas primeiras publicações, que remontam ao final da década de 1980, McPherson explora a forma como os elementos cognitivos contribuem para uma motivação positiva, afirma o potencial do pensamento criativo no ensino da música e desenvolve um método de avaliação das competências de improvisação (McPherson, 1989, 1991, 1993). Defende uma educação

musical equilibrada, abrangente e progressiva, com ênfase na exploração de estratégias cognitivas e estratégias de estudo. A par com os seus colaboradores, relaciona autorregulação e motivação com quantidade e conteúdo do estudo de instrumento musical (McPherson e McCormick, 1999); indica que a utilização eficiente de estratégias cognitivas é um fator-chave na prática musical e no refinamento das competências musicais gerais dos alunos (McPherson & McCormick, 2000); por último, confirma que as expectativas e a convicção sobre as próprias capacidades podem influenciar o progresso da aprendizagem nos alunos principiantes (McPherson, 2000).

Acompanhando o interesse crescente em averiguar as estratégias de estudo, evolução da prática efetiva e razões de sucesso no percurso da aprendizagem, surgiram estudos que articulam as variáveis de autorregulação da aprendizagem com a aprendizagem específica de um instrumento musical. Um deles, *A Longitudinal Study of Self-regulation in Children's Musical Practice*, inclui a vertente qualitativa da autorregulação no contexto de prática de instrumento (McPherson & Renwick, 2001). Os autores observaram e analisaram várias sessões de estudo individual de alunos principiantes, e pese embora a análise dos parâmetros (motivação, estratégias de estudo, gestão de tempo, desempenho, estruturação do ambiente de estudo e fatores sociais) datem de há vinte anos, as conclusões colocadas convidam à reflexão, mesmo no contexto atual.

No que concerne à motivação para estudar, os autores afirmam que as crianças são capazes de decidir se vão estudar ou não, e que percebem as razões que as levam a tomar essa decisão. Quando resolvem tocar um instrumento, distinguem: 1) se esta atividade está a ser útil a curto/longo prazo; 2) que é preciso investir um esforço para progredir; 3) qual é a relevância dessa aprendizagem. Segundo os autores, o principal fator de motivação para os jovens músicos é a vontade pessoal de aprender, e não as influências externas (Id.).

Quando observadas as estratégias de estudo utilizadas pelas crianças, verifica-se algum uso dos movimentos corporais (principalmente bater os pés) ou a contagem dos tempos rítmicos em voz alta. Outras estratégias, como pensar em voz alta, cantar em voz alta ou cantar silenciosamente, têm uma incidência muito baixa. O resultado geral parece pouco favorável a um progresso consistente, isto é, a prática das crianças consiste predominantemente em tocar a peça na íntegra, sem recurso a qualquer outra estratégia que ajude a perceber e solucionar os erros. As estratégias mais sólidas indicadoras da

prática deliberada, segundo estes autores, não foram identificadas durante o estudo das crianças observadas (McPherson & Renwick, 2001).

A variável gestão de tempo é mais um fator que pode influenciar a eficácia da prática de estudo de instrumento. Nas sessões de estudo observadas, McPherson e Renwick verificaram que o conteúdo (estudado) condiz com o repertório trabalhado na aula, tal como peças musicais, partes da orquestra, estudos ou escalas. Além de tocar o instrumento propriamente dito, foi possível aos investigadores observar os comportamentos que compõem o tempo dedicado ao estudo do mesmo, por exemplo, olhar para a partitura, conversar, *day dreaming*, lidar com as distrações ou descansar. Embora conscientes das diferenças individuais entre os participantes, os autores advertem que os bons hábitos de estudo podem ter impacto no desenvolvimento da autorregulação, especialmente durante os estágios iniciais do desenvolvimento musical (Id.).

O processo central da autorregulação, que regula o desempenho enquanto decorre a realização da tarefa, engloba a competência de perceber os erros e reagir a eles, adaptando as estratégias de estudo. Isto compreende uma consciência ativa na monitorização da prática. A investigação mostra que as crianças geralmente ignoraram os erros durante o primeiro ano de estudo. Os alunos participantes mostram dificuldades em associar o resultado sonoro com a notação e com diferentes problemas de coordenação. A precisão rítmica é de tal maneira inferior que os investigadores decidiram desconsiderar este parâmetro para a análise (Id.).

Na referida investigação, também foram observadas as variáveis de estruturação do ambiente de estudo e dos fatores sociais. A maneira como os jovens aprendem a organizar o ambiente onde estudam, pode também contribuir para a eficiência com que irão desenvolver competências nos seus instrumentos. No que concerne ao envolvimento familiar, os alunos mais autorregulados buscam ativamente ajuda quando confrontados com dificuldades (Id.).

Os estudos levados a cabo por McPherson fornecem indicações de quão desafiadora pode ser a atividade de aprender um instrumento para algumas crianças e como isso resulta na sobrevivência do mais apto (McPherson, 2005). Em trabalhos mais recentes, esta linha de investigação conclui que os alunos com maiores competências de autorregular a sua aprendizagem sabem quando e como aplicar as suas estratégias mentais e percebem que

o seu desempenho depende da qualidade do seu esforço e da capacidade de coordenar essas ações (McPherson, Miksza, & Evans, 2018).

Os estudos citados contribuem incontestavelmente para a compreensão da importância da autorregulação no estudo e no ensino da música. Ao mesmo tempo, os aspectos de autorreflexão e de autoavaliação parecem ser menos abordados pelas linhas de investigação referidas.

De maneira mais explícita, Hewitt (2010) postula que o ensino da autoavaliação como elemento isolado tem pouco impacto na precisão da autoavaliação dos alunos e seu desempenho musical no instrumento. No entanto, quando observada em sintonia com demais fases do modelo cíclico (Zimmerman, 2000), verifica-se uma forte relação positiva entre autoeficácia, desempenho musical e autoavaliação (Hewitt, 2015). Além disso, pressupõe-se que a variável complementar para o desenvolvimento das competências de autoavaliação seja o tempo, ou seja, a maturidade dos alunos. Hewitt refere que, com a evolução das competências musicais, é possível que os alunos fiquem menos confiantes nas suas autoavaliações (Id.).

No entanto, sugere-se que os professores de música podem considerar o incentivo à autoavaliação. Para uma autorregulação bem-sucedida, os alunos devem ser orientados a calibrar a autoavaliação do seu desempenho em relação às metas, evitando superestimar ou menosprezar (Id). Neste sentido, podem ser considerados (i) os critérios consensuais delineados pelo professor e aluno, (ii) diálogos que visam analisar o desempenho e (iii) avaliações construtivas estipuladas pelo aluno ou em colaboração com o professor (Klenowski, 1995).

5.2.2. Aluno autorregulado e professor autorregulado

O termo “aluno autorregulado” é geralmente associado aos alunos que estão cientes das variáveis que influenciam a aprendizagem e se mostram motivados em assumir essa responsabilidade. Além disso, estes alunos manifestam uma grande eficácia em aprender, um controle sobre fatores que estão em seu poder (por exemplo, o esforço ou o uso de estratégia) e incorporam estratégias efetivas na resolução dos problemas que lhes surgem no caminho (Perry & Drummond, 2002). O que os define como “autorregulados” não é apenas o conhecimento de métodos de aprendizagem específicos, mas também a

iniciativa pessoal, dedicação, paciência e persistência (Zimmerman, 2002, p. 70). De acordo com Zimmerman (Id.), numa altura em que essas qualidades essenciais para a aprendizagem ao longo da vida estão ausentes em muitos estudantes, o ensino de estratégias de autorregulação da aprendizagem é particularmente relevante.

O “professor autorregulado” é geralmente descrito como agente ativo que desencadeia certas convicções educacionais, constrói práticas de ensino apropriadas, controla o ambiente e as condições de ensino, além de ele mesmo ser um “aluno autorregulado” (Randi, 2004). Enfatiza metas específicas, realistas e de curto prazo, motiva os alunos a participar ativamente nos processos de aprendizagem e providencia apoio, de maneira a permitir aos alunos construir conhecimentos e competências estratégicas, cognitivas e metacognitivas, necessários para a conclusão das tarefas de forma independente (Id.).

É consensual que os professores desempenham um papel importante no processo de desenvolvimento das competências de aprendizagem autorregulada dos alunos e há evidências que indicam que as estratégias de autorregulação podem ser ensinadas (Paris & Paris, 2001; Peeters et al., 2014; Zimmerman, Bonner, & Kovach, 1996). Depreende-se que as convicções do professor afetam as inovações no ensino, bem como a introdução de práticas relativas à aprendizagem autorregulada (Lombaerts, Engels, & Van Braak, 2009).

As próprias experiências educacionais dos profissionais de ensino, tais como a afinidade com teorias de autorregulação da aprendizagem e o estilo de ensino, são fatores que influenciam as práticas dos professores (Peeters et al., 2014). Além disso, todo o ato de ensino se situa num contexto específico que afeta o processo de ensino (Boekaerts & Corno, 2005). Num ambiente de aprendizagem e de ensino, o dever dos alunos e dos professores é parecido: aprender e trabalhar, envolver-se em determinado ambiente social e em tarefas cognitivas, lidar com distrações, procurar *feedback* e apoio, atualizar constantemente o conhecimento (Randi, 2004). Pressupõe-se, então, que um professor que espera dos seus alunos a construção de hábitos de estudo fundamentados em competências de autorregulação possui as mesmas competências (Eekelen, Boshuizen, & Vermunt, 2005). Devido ao seu próprio desenvolvimento de autorregulação da aprendizagem, os professores autorregulados são, por exemplo, mais capazes de compreender o desenvolvimento das estratégias de aprendizagem dos alunos e de reconhecer e lidar com as necessidades, os obstáculos e as dificuldades que os alunos possam enfrentar para se tornarem mais estratégicos (Paris & Winograd, 2003).

A natureza da profissão docente oferece oportunidades para que o desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem seja benéfico, tanto para professores quanto para alunos. De modo geral, para um aluno se tornar autorregulado, é preciso dominar diversas estratégias de aprendizagem e fazer uso delas em contextos adequados (Kistner et al., 2010). Ao entender a estratégia como um plano de ação para atingir determinado objetivo, o aluno utiliza as estratégias (i) antes da tarefa, quando determina os objetivos, analisa a tarefa ou elabora um plano, (ii) durante a tarefa, quando observa, controla e monitoriza a eficácia das estratégias, e (iii) após a tarefa, aprendendo a refletir, a avaliar e a adequá-las. Independentemente da área de atuação educacional, a autora desta tese de mestrado acredita que ensinar as crianças a autorregularem-se é uma das melhores competências que podem ser transmitidas.

Coda

Essa revisão bibliográfica teve como objetivo assinalar os trabalhos principais que incidem sobre as variáveis de autorregulação no contexto de ensino e aprendizagem de música. Verifica-se que as recomendações para futuras pesquisas apelam à continuação da investigação sobre os benefícios de utilização das estratégias de autorregulação. De modo geral, podemos concluir a importância do desenvolvimento desta aptidão no âmbito escolar.

Visto que alguns dos estudos citados descrevem as lacunas que as crianças apresentam nos anos iniciais de aprendizagem, a incorporação consciente dos elementos da autorregulação poderia potencializar a eficácia da prática do instrumento musical e a interiorização de competências de autorregulação entre os músicos principiantes. Os processos de autorregulação utilizados pelas crianças variam amplamente e fornecem pistas importantes para perceber por que razão alguns alunos de música desenvolvem as suas competências de desempenho rapidamente, enquanto outros têm mais dificuldades. Apesar das estratégias de estudo limitadas entre os principiantes, compreende-se que os processos de autorregulação podem levar a um entendimento mais completo da aprendizagem musical, bem como à otimização da prática. No entanto, os resultados positivos nem sempre surgem de imediato, por se tratar de uma prática a longo prazo, cujos benefícios se revelam e amadurecem ao longo do tempo.

No seguimento da reflexão sobre as manifestações dos elementos de autorregulação no ensino e a criação de uma maior consciência das estratégias de estudo utilizadas pelos alunos, proporcionada pelas leituras feitas nesta revisão bibliográfica, a autora desta tese é da opinião de que, eventualmente o conhecimento e a ênfase no ensino de autorregulação poderá auxiliar a elaboração das estratégias que antecipem os possíveis erros, incentivem os alunos a percebê-los e reflitam sobre o seu desempenho.

Conforme foi exposto, espera-se que a investigação neste âmbito contribua para um conhecimento mais aprofundado em relação à aprendizagem autorregulada, assim como para a sua incorporação efetiva no ensino. Se entendermos melhor o processo cíclico de aprendizagem autorregulada, podemos integrar os seus princípios e promover o seu uso prático, o que ajuda a gerir e nutrir os esforços de ensino e de aprendizagem.

6. ESTUDO 1: AS PRÁTICAS DE ENSINO DE VIOLINO SOB O PRISMA DE AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM: AUTO-OBSERVAÇÃO COMO FERRAMENTA DE AUTORREGULAÇÃO DA ATIVIDADE DOCENTE

Introdução e objetivos

O presente estudo surgiu do interesse da autora em aprofundar o conhecimento sobre o conceito de autorregulação da aprendizagem, bem como em procurar maneiras de incorporar alguns dos seus princípios na prática de ensino do violino. Na fase de conceção do estudo, nomeadamente, quando as aulas foram gravadas para a recolha dos dados, a autora estava no início da aprendizagem sobre a autorregulação, à procura das principais referências bibliográficas e dos fundamentos teóricos. À medida que adquiria uma maior familiarização com o conceito, surgiu a curiosidade em perceber como é que ele se manifesta no processo de ensino e de aprendizagem. A autora serviu-se, para isso, do modelo cíclico da autorregulação da aprendizagem (Zimmerman, 2000), proveniente da psicologia sociocognitiva.

Um dos pontos fortes deste estudo prende-se com a elaboração da grelha de observação, que reúne aspetos significativos para o ensino do instrumento. A escolha metodológica possibilitou uma abordagem na exploração e análise das relevantes variáveis presentes numa aula individual de instrumento. Embora o duplo papel que a autora exerce neste estudo (como professora e como investigadora) possa ser considerado como levando a uma avaliação potencialmente tendenciosa, ressalva-se que a natureza autorreflexiva

pode, também, impulsionar uma autoavaliação crítica das próprias práticas dos professores.

Conforme exposto acima, os objetivos específicos do presente estudo são:

- (i) aprimorar as próprias competências autorregulatórias no âmbito profissional;
- (ii) relacionar as práticas de ensino com o conceito da autorregulação da aprendizagem;
- (iii) autoavaliar a própria atuação como professora no contexto da aula individual de violino;
- (iv) entender mais detalhadamente como é que os alunos estudam, a fim de desenhar estratégias de ensino específicas para cada um.

6.2. Método

O método utilizado no presente estudo compreende a (auto)observação das aulas individuais de violino lecionadas pela autora e das sessões de estudo individual das suas duas alunas participantes. Os dados compreendem um total de quatro aulas ⁵ (duas aulas com cada aluna) e duas sessões de estudo individual (uma sessão de 20 minutos de cada aluna). As aulas e as sessões de estudo individual foram gravadas em contexto habitual na escola (OG-SCML). Como suportes técnicos, foram utilizados uma câmara de telemóvel e um tripé de gravação, posicionados de forma a fornecer uma visão clara das participantes.

O repertório musical abordado nas aulas gravadas consistiu no *Minuete* n.º 1 de J. S. Bach, que não fazia parte do repertório previsto no ano letivo de 2019/2020. Na aula anterior à gravação foi realizada uma leitura musical prévia com cada aluna. Além da peça musical referida, em cada aula dedicou-se tempo ao trabalho das escalas e dos exercícios técnicos.

6.2.1. Participantes

Neste estudo, a autora desempenha um papel duplo: (i) como professora observada e (ii) como investigadora observadora. No ano de 2019, quando os dados foram recolhidos, as duas alunas participantes tinham doze anos de idade e estavam no segundo ano de aprendizagem de violino. Por revelarem características de alunas responsáveis, assíduas

⁵ Consultar a duração exata de cada aula na Tabela 10.

e interessadas, foi lhes solicitada a participação no estudo. Às alunas, aos respectivos encarregados de educação e à Direção do projeto acolhedor OG-SCML foram apresentados esclarecimentos gerais sobre o estudo, bem como o protocolo de consentimento para realização das gravações e utilização anónima dos dados. Atribuiu-se às alunas os nomes fictícios de Alice e Joana, podendo aparecer nas tabelas e gráficos somente com as letras iniciais, A ou J.

6.2.3. Instrumentos

Para o presente estudo, foi elaborada pela autora uma grelha de observação. Tendo por objetivo articular as intervenções da professora e o desempenho das alunas com o conceito de autorregulação da aprendizagem, foram constituídas as seguintes categorias e subcategorias:

Tabela 7: Grelha de observação

Categorias	Autorregulação da aprendizagem	Estratégias de ensino	Verbalizações do professor	Desempenho do aluno
Subcategorias	Planeamento Monitorização Autoavaliação	Marcar pulsação Gesticulação Demonstração Cantar Tocar com o aluno	Identificação da meta Apontar para o contexto Curto auxílio verbal Indicação de outro aspeto <i>Feedback</i> Ensinar estratégia Explicação da tarefa Perguntas Indicação informativa	Pouco Razoável Bom

Fonte: Elaboração da autora

A categoria “autorregulação da aprendizagem” foi pré-definida na fase de conceção do estudo, devido ao objetivo de relacionar as práticas observadas nas aulas com o modelo cíclico de autorregulação da aprendizagem (Zimmerman, 2000). As componentes do modelo, orientadoras da análise didática, foram assinaladas em três subcategorias: “planeamento”, “monitorização” e “autoavaliação”.

As intervenções observadas da professora foram organizadas em duas categorias principais: “estratégias de ensino” e “verbalizações do professor”. As “estratégias de ensino” referem-se às ações do professor, tais como marcar pulsação, gesticular, demonstrar o conteúdo, cantar ou tocar com o aluno. As “verbalizações do professor”

referem-se às indicações verbais do professor, denominadas como identificação da meta, apontar para o contexto, curto auxílio verbal, indicação de outro aspeto, *feedback*, ensinar estratégia, explicação da tarefa, perguntas e indicação informativa.

A categoria “desempenho do aluno” contém três níveis de execução do aluno: pouco, razoável ou bom.

Neste trabalho, utilizar-se-á os termos “aluno” e “professor”, na grelha de observação, referindo-se a qualquer aluno ou aluna, professor ou professora, de uma forma genérica, independentemente do género e extravasando a realidade pontual deste estudo; e o termo “aluna” e “professora” nas análises, já de uma forma específica, tendo em vista o universo particular das intervenientes neste estudo.

Esta grelha de observação serviu para análise de 134 minutos de vídeo (Ver Tabela 10) e resultou em 1575 eventos codificados (Ver Tabela 9 e/ou [Anexo 3](#)).

6.2.4. Procedimento

6.2.4.1. Seleção dos segmentos didáticos

A partir de transcrição textual das aulas e visualizações dos vídeos, cada aula foi dividida em segmentos didáticos (*rehearsal frames*), segundo a sugestão de Robert Duke (1999). Um segmento didático refere-se ao excerto temporal de uma aula ou de um ensaio de música, que seja relevante para a análise. Geralmente, inicia com a identificação da meta, tarefa ou conteúdo, por parte do professor, e procede com o trabalho dedicado à resolução dos objetivos, com a finalidade de trazer mudanças positivas no desempenho dos intervenientes. A divisão da aula ou ensaio nos segmentos didáticos tem sido um método bastante aplicado pelos pedagogos para planeamento dos ensaios, bem como pelos investigadores, para observação e análise dos ensaios ou das aulas de música (Duke & Chapman, 2011; Colprit, 2000).

O material total deste estudo (quatro aulas) foi subdividido em 29 segmentos didáticos, cada um com a duração de 3 a 8 minutos.

6.2.4.2. Distribuição dos segmentos didáticos em temáticas

No processo de análise, em cada segmento didático identificou-se um objetivo ou tarefa principal. Conforme o objetivo específico principal, a cada segmento didático foi

atribuída uma das temáticas: musical, mão esquerda, mão direita ou outros. Nos casos em que tivesse sido identificado mais algum objetivo dentro do mesmo segmento didático, este foi considerado como objetivo específico secundário, não tendo esse fator determinado a atribuição desse segmento didático a uma das temáticas.

Tabela 8: Distribuição dos segmentos didáticos em temáticas

Temática	Número de segmentos didáticos atribuídos	Objetivos específicos
Musical	14	Afinação, Agógica, Articulação, Consistência rítmica, Dinâmicas, Estilo musical, Fraseado musical, Notas erradas, Projeção sonora, Qualidade sonora
Mão direita	7	Distribuição do arco, Direção do arco, Golpes de arco simples, Ponto de contato, Postura da mão do arco
Mão esquerda	1	Dedilhações, Postura da mão
Outros	7	Estrutura formal da obra, Movimento corporal, Organização do estudo, Posição do corpo, Relaxamento muscular, Visão geral da obra

Fonte: Elaboração da autora

Os objetivos específicos apresentados nesta tabela referem-se àqueles identificados neste estudo, em aulas com alunas de iniciação. É do conhecimento da autora que a lista poderia ser ampliada significativamente quando se trata de ensino aos alunos mais avançados (por exemplo, mudança das posições, cordas duplas, golpes de arco avançados etc.).

6.2.4.3. Codificação e categorias

Após a atribuição dos segmentos didáticos a uma das temáticas, o conteúdo de cada segmento foi codificado ao nível de transcrição textual e de vídeo, utilizando a grelha de observação (Ver 6.2.3. Instrumentos).

No primeiro nível de codificação, procurou-se identificar as intervenções da professora – “verbalizações do professor” e “estratégias de ensino” – e atribuí-las a uma das subcategorias.

No segundo nível de codificação, foram assinaladas as intervenções, possivelmente promotoras de comportamento autorregulatório na aluna.

Em cada segmento didático codificou-se, também, o “desempenho do aluno” (pouco, razoável ou bom).

O relatório completo de codificação encontra-se no [Anexo 4](#).

Cabe mencionar que nesta fase ocorreu a colaboração com uma colega, também professora de violino, para verificar a concordância entre as observadoras. Na primeira reunião presencial, a autora apresentou-lhe os objetivos do estudo e o procedimento da análise de dados. Por escrito, foi-lhe disponibilizada a grelha de observação com a explicação de cada categoria/subcategoria ([Anexo 3](#)). Foram sorteados cinco segmentos didáticos (números 1, 3, 17, 21 e 29) e os respectivos links “não listados” de *Youtube* para acesso aos registos dos segmentos didáticos. As indicações para codificação foram: 1) assistir o segmento; 2) indicar a qual temática pertence (das quatro – mão esquerda, mão direita, musical ou outras); 3) assinalar com “x” a presença das subcategorias (subcódigos) ⁶.

A colega observadora não tinha tido a instalação do *software* MAXQDA no seu computador (por ser um *software* pago) e assinalou a presença dos subcódigos num documento em *Microsoft Excel*, elaborado para esse efeito pela autora. Ela codificou cada documento num arquivo em *Microsoft Excel* independente e enviou por *email* ⁷. Com esses documentos, a autora criou um novo “grupo de documentos” e incluiu-o como “grupo de documentos” independente no projeto da análise de dados.

Para verificar o nível de concordância foi utilizada a ferramenta “concordância de intercodificação”, e a opção “existência do código no documento”. Quando “ativados” os documentos (segmentos didáticos 1, 3, 17, 21 e 29) codificados pela autora e os documentos codificados pela colega observadora foi obtido seguinte resultado:

⁶ Na linguagem do *software* MAXQDA, os códigos representam as categorias e os subcódigos apresentam as subcategorias

⁷ Arquivo pessoal da autora, *email* de 3 de novembro de 2020.

Gráfico 1: Resultado da concordância de intercodificação

Codificador 1: 48 Segmentos codificados Codificador 2: 147 Segmentos codificados

Contar códigos não utilizados como concordância

Documento	Correlação	Sem correlação	Porcentagem	Capa (RK)
Segmento 21 (J)	14	0	100.00	1.00
Segmento 17 (J)	11	3	78.57	0.79
Segmento 3 (A)	10	4	71.43	0.71
Segmento 1 (A)	12	2	85.71	0.86
Segmento 29 (J)	12	2	85.71	0.86
<Total>	59	11	84.29	

Fonte: Documento gerado pelo *software* MAXQDA

Para a análise de concordância, e para além dos códigos utilizados, os códigos não utilizados pelas ambas observadoras foram também considerados como concordância. O segmento 21 é o único que apresentou a concordância total, e os restantes variam em sua correlação, apresentando uma média de 84, 29 % de concordância entre as observadoras.

6.2.4.4. Resumo da codificação dos segmentos didáticos

Apresenta-se de seguida o resumo do processo de codificação, que indica a frequência dos eventos codificados nas categorias e subcategorias, gerado pelo *software* MAXQDA.

Tabela 9: A frequência e percentagem das categorias principais

	Frequência	Porcentagem
Verbalizações do professor	706	44.8
Níveis de desempenho do aluno	387	24.6
Estratégias de ensino	283	18.0
Autorregulação da aprendizagem	199	12.6
TOTAL (válido)	1,575	100.0
Omissos	0	0.0
TOTAL	1,575	100.0

Fonte: Documento gerado pelo *software* MAXQDA (as categorias principais a esquerda e a frequência e percentagem de codificação correspondentes).

Considerando o tempo total das quatro aulas analisadas, a Tabela 9 indica quantos eventos foram codificados dentro de cada uma das categorias principais e a percentagem correspondente. Para obter esta informação, foi utilizada a opção *Code Frequencies* (MAXQDA).

Tabela 10: Cobertura de códigos

Lista de Códigos	Joana 1	Joana 2	Alice 1	Alice 2	TOTAL
Planeamento	2%	3%	3%	7%	3%
Monitorização	14%	20%	9%	10%	13%
Autoavaliação	2%	2%	3%	10%	4%
Marcar pulsação	3%			2%	1%
Gesticulação	3%	13%	1%		4%
Demonstração	7%	5%	6%	3%	5%
Cantar	10%	10%	7%	6%	9%
Tocar com o aluno	14%	8%	15%	17%	13%
Pouco	8%	4%	3%	5%	5%
Razoável	31%	23%	29%	28%	28%
Bom	8%	10%	11%	11%	10%
Identificação da meta	2%	3%	3%	4%	3%
Apontar para o contexto	3%	10%		2%	4%
Curto auxílio verbal	1%	3%			1%
Indicação de outro aspecto	5%	1%	2%	2%	3%
Feedback	1%	3%	4%	3%	2%
Ensinar estratégia	7%	13%	15%	11%	11%
Explicação da tarefa	6%	9%	10%	2%	7%
Perguntas	14%	9%	10%	16%	12%
Indicação informativa	8%	21%	16%	19%	15%
NÃO CODIFICADO	8%	7%	3%	3%	5%
CODIFICADO	92%	93%	97%	97%	95%
COMPRIMENTO TOTAL	100% (0:42:53.8)	100% (0:34:19.2)	100% (0:37:31.6)	100% (0:28:10.1)	100% (2:22:54.8)

Fonte: Documento gerado pelo *software* MAXQDA

A “cobertura de códigos” (opção *Code Coverage*) refere-se ao período temporal codificado/observado para cada código (ou subcategoria) (MAXQDA). “Lista de códigos” refere-se às subcategorias da grelha de observação (Ver Tabela 7). A Tabela 10 disponibiliza a informação sobre comprimento total de cada aula e percentagem codificada e não-codificada.

6.2.4.5. Sessões de estudo individual

Relativamente à análise das sessões de estudo individual das alunas participantes, apresentam-se as variáveis observadas, as quais formam uma grelha adicional de observação.

Tabela 11: Grelha de observação das sessões individuais de estudo

Categoria	Estratégias de estudo	Perceção	Maneira de tocar	Conteúdo
Subcategoria	<p>Verifica visualmente (confere com a partitura ou verifica posição dos dedos)</p> <p>Ralenta (toca mais lento)</p> <p>Repete secção (repete uma secção curta duas vezes ou mais)</p> <p>Canta (a aluna canta enquanto toca violino ou somente canta)</p> <p>Confere afinação (orienta-se pela corda solta, ou mini-escala)</p> <p>Repete uma única nota (repete uma nota duas vezes ou mais)</p>	<p>Percebe erro (indicadores: expressão facial ou nota verbal)</p> <p>Tenta resolver erro (percebe e usa alguma estratégia para resolver o erro)</p> <p>Ignora erro (erra e segue)</p> <p>Expressão facial (altera a expressão ao perceber o erro)</p> <p>Nota verbal (comenta o erro)</p>	<p>Arco</p> <p>Pizzicato</p>	<p>Escala</p> <p>Peça musical</p>

Fonte: Elaboração da autora

6.2.5. Análise de dados

Com o auxílio da aplicação MAXQDA, foi possível analisar quer o processamento quantitativo dos dados, quer a leitura aprofundada dos mesmos e, subsequentemente, a sua interpretação, para garantir uma dimensão crítica da análise. A utilização do referido *software* facilitou a análise exaustiva e sistemática de todos os dados recolhidos. Os resultados apresentam-se por meio das seguintes análises:

- Análise a nível de segmento didático,
- Quantificação das verbalizações e estratégias utilizadas pela professora,
- Análise de sobreposição dos códigos,
- Desempenho das alunas,
- Observação do estudo individual.

6.3. Resultados

6.3.1. Análise ao nível de segmento didático

A análise ao nível de segmento didático deste estudo fundamenta-se nos princípios da análise de conteúdo (Bardin, 2011). Enquanto se processava a transcrição de texto, ocorreu a fase de pré-análise, em qual o material foi organizado e foram esclarecidas as hipóteses e objetivos, bem como os elementos que orientarão a interpretação respeitando as regras de exaustividade e pertinência. Seguiu-se a fase de exploração do material e definição das unidades de codificação (unidades de registo), delimitando-as em blocos textuais e excertos de vídeos correspondentes. Na fase de interpretação, procurou-se relacionar os eventos codificados com as componentes da autorregulação.

Com este tipo de análise, pretende-se descrever em pormenor o processo de ensino que ocorre a partir da identificação da meta até o desempenho satisfatório da aluna, dentro do tempo de duração do segmento didático da aula. A identificação da meta define os objetivos ou tarefas específicas, a curto prazo, compreensíveis e realizáveis para o aluno. Ao compreender uma aula como um pequeno momento que compõe um grande processo, é especialmente importante a realização destas pequenas conquistas, bem como a exploração das estratégias que as apoiam.

De seguida, serão interpretados os segmentos didáticos selecionados das aulas observadas em forma de sínteses críticas. A escolha dos segmentos descritos considera-se significativa para a articulação com as componentes da autorregulação da aprendizagem (planeamento, monitorização, autoavaliação). As sínteses críticas têm como objetivo interpretar o conteúdo do segmento didático, e procurar a relação entre as práticas de ensino que possam promover as competências de autorregulação no aluno.

6.3.1.1. Planeamento

Antes de agir, antes de fazermos qualquer coisa, planificamos. Como nos ensinaram as nossas avós formigas, em primeiro lugar estabelecemos um plano para as nossas deslocações no terreno, o que quer dizer pensar antes... (Rosário, Núñez Pérez, & González-Pienda, 2007, p. 26).

Como componente de autorregulação da aprendizagem, o processo de planeamento compreende a análise das tarefas e definição das metas, orientando as ações posteriores e o esforço atribuído para sua realização. A partir do momento em que existe um ponto de referência, procede-se com metas específicas e a curto prazo, as quais encaminham o percurso de aprendizagem rumo à concretização dos objetivos. Os eventos codificados nesta categoria (planeamento) tendem a definir uma tarefa (o quê), maneiras de realização (como) ou o tempo que será dedicado ao processo (quando).

6.3.1.1.1. Planear a articulação para transmitir segurança

Tabela 12: As variáveis relativas ao segmento didático 3

As variáveis	Informação
Aula	1
Aluna	Alice
Número de segmento didático	3
Duração	4:00
Temática atribuída	Mão direita
Objetivo primário	Articulação do golpe <i>staccato</i>
Objetivo(s) secundário(s)	Afinação, caráter determinado
Conteúdo	Exercício a partir da escala
Verbalizações do professor	Identificação da meta, Perguntas, Indicação informativa, Curto auxílio verbal
Estratégias de ensino	Marcar pulsação
Autorregulação da aprendizagem	Planeamento, Monitorização, Autoavaliação
Desempenho do aluno no final de segmento	Bom

Fonte: Elaboração da autora

Este segmento didático apresenta o terceiro segmento da primeira aula com a aluna Alice, com duração de 4 minutos. Tendo trabalhado o aquecimento, respiração e escala nos dois segmentos anteriores, na mesma aula, o objetivo específico primário que determinou a temática “mão direita” foi a melhoria da articulação do arco em golpe *staccato*. Os objetivos secundários observados foram a afinação e o incentivo do caráter determinado

de interpretação. O exercício solicitado já era do conhecimento da aluna, e de nível de complexidade adequado para as suas competências. A partir da identificação da tarefa, a professora conduziu o processo de ensino através das perguntas, indicações informativas e curtos auxílios verbais, ocasionalmente recorrendo à estratégia de marcar a pulsação rítmica. Neste segmento didático, encontram-se presentes três componentes de autorregulação, tendo a aluna concluído a tarefa com bom desempenho.

Gráfico 2: Codificação de segmento didático número 3

..Identificação da meta	1	Faz aquele exercício "Corda Sol - a referência".
..Pouco	2	A aluna toca relativamente afinado (com alguma indecisão).
..Planeamento	3	Prof: Não me parece que tenhas decidido a articulação do arco,
..Perguntas	4	querias fazer <i>staccato</i> ou de outra maneira? Pensaste sobre a articulação do arco?
..Perguntas	5	A aluna responde que queria fazer <i>staccato</i> .
..Perguntas	6	Prof: Em qual parte do arco?
..Perguntas	7	A aluna responde: Do meio para cima.
..Monitorização	8	Prof: OK, do meio para cima! Lembras-te como fizeste?
..Monitorização	9	Aluna: No meio do arco.
..Monitorização	10	Prof: O arco chegava até ponta?
..Monitorização	11	Aluna: Não.
..Indicação informativa	12	Sempre antes de começamos, vamos decidir como queremos tocar,
..Planeamento	13	somente com essa decisão conseguimos transmitir segurança.
..Razoável	14	A aluna toca outra vez a escala/o exercício em <i>staccato</i> .
..Indicação informativa	15	A professora verifica a utilização do arco e chama a atenção da aluna
..Monitorização	16	para que mantenha o rigor na sua decisão. Sugere aproximar-se ao espelho.
..Razoável	17	A aluna toca.
..Autoavaliação	18	Prof: Vamos parar um bocadinho. É <i>staccato</i> ?
..Perguntas	19	Aluna: Sim, mas não consigo chegar até à ponta.
..Perguntas	20	Prof: O <i>staccato</i> tem mais uma componente que o diferencia de <i>detaché</i> . O que é que as notas são mais?
..Indicação informativa	21	Aluna: Curtas.
..Indicação informativa	22	Prof: Certo, fica bem decidida nessa arcada curta.
..Indicação informativa	23	Tenta "esticar o cotovelo", não há razão para não chegares até à ponta.
..Razoável	24	A aluna toca.
..Marcar pulsação	25	A professora bate palmas para incentivar o ritmo mais decidido.
..Curto auxílio verbal	26	Prof: Não te esqueças que as notas são curtas.
..Autoavaliação	27	Ao chegar à nota Si (corda Mi, 4º dedo) desafinada, a aluna para e olha para a professora.
..Perguntas	28	Prof: Como está o Si?
..Perguntas	29	Avyla: Está alto (resposta indecisa)
..Perguntas	30	Prof: Como?
..Perguntas	31	Aluna: Está desafinado.
..Bom	32	A aluna toca.
..Marcar pulsação	33	Prof: Notas curtas, decidido (gesticulado).
..Curto auxílio verbal	34	À medida que a escala continua, não te canses, sê persistente em manter o que planeaste no início.
..Indicação informativa		
..Planeamento		

Fonte: Documento gerado pelo software MAXQDA (arquivo pessoal da autora)

(1) Depois do aquecimento habitual, a professora sugere à aluna que faça o exercício “Corda Sol – a referência”. A professora não especifica nenhum dos possíveis objetivos desse exercício.

Gráfico 3: Exemplo de exercício “Corda Sol – a referência”



Fonte: Elaboração da autora (aplicação *MusaScore*)

O exercício “Corda Sol – a referência” significa tocar a escala em Sol Maior, em alternância com a corda solta Sol entre todas as notas da escala. Este exercício tende a orientar a afinação intervalar, tendo como base a ressonância da corda Sol reforçada com as repetições das notas da escala. No caso da aula observada, a aluna Alice realizou a sequência em duas oitavas (ida e volta).

(2) A aluna continua sem apresentar alguns sinais de preparação, por exemplo, pensar como irá fazer o exercício ou ajustar previamente algum aspecto da postura. Devido ao avanço apressado, observa-se que a aluna não manifestou alguma preparação mental prévia para a realização do exercício. O desempenho da aluna neste episódio poderia ser avaliado como relativamente estável em termos de afinação, no entanto, bastante inseguro a nível de articulação, ritmo e distribuição do arco.

(3-10) De seguida, a professora introduz uma pequena série de perguntas para conferir se a aluna tinha pensado numa maneira para tocar o exercício:

Não me parece que decidiste a articulação do arco, querias fazer *staccato* ou de outra maneira? Pensaste sobre a articulação do arco? (Segmento didático 3/3)

(4) A aluna responde que queria fazer *staccato*, possivelmente influenciada pela menção do golpe *staccato* pela professora. Ao responder à pergunta, a aluna verbaliza e clarifica a estratégia (como irá tocar) e determina a articulação desejada.

(5) Para especificar ainda mais, a professora pergunta em que parte do arco irá fazer o exercício.

(6) A aluna define este parâmetro também, indicando que utilizará a metade superior do arco.

(7-10) Ainda através das perguntas, a professora procura entender o nível de monitorização de desempenho da aluna. Com as respostas corretas, a aluna demonstra ter percepção consistente sobre o seu desempenho inicial.

(11) Com uma indicação informativa, a professora faz uma revisão da meta e contextualiza-a em termos gerais:

Sempre antes de começarmos, vamos decidir como queremos tocar, somente com essa decisão conseguimos transmitir segurança. (Segmento didático 3/11)

(12) A aluna toca novamente (de forma “razoável”) e apresenta um esforço em controlar a quantidade do arco que utiliza.

(13) A professora insiste em aumentar o nível de controle da aluna, sugerindo-lhe que se olhe ao espelho e acrescente a informação visual.

(14-19) Depois de mais uma tentativa “razoável”, a professora informa sobre as componentes do golpe *staccato*, que se diferencia pela precisão de ataque de arco na corda. Pede à aluna que descreva o tipo de ataque. A aluna demonstra o seu conhecimento através da resposta correta (notas curtas).

Devido ao facto de a aluna ter feito um comentário sobre o seu desempenho (16), acerca de não conseguir chegar até a ponta do arco, a professora sugere-lhe (17) tentar pensar em alongar o epicôndilo do cotovelo.

(14 e 19-23) Nas apresentações seguintes, a aluna demonstra um melhor desempenho em termos de articulação e de distribuição do arco. A professora utiliza as estratégias de “marcar pulsação” e de “curto auxílio verbal”, para incentivar a arcada precisa.

(24-28) Ao concluir o exercício, a aluna dá-se conta de algumas notas desafinadas e procura o *feedback*, evento observado por meio da sua expressão facial e um olhar direcionado para a professora. Em vez de lhe dar uma resposta correta, a professora incentiva a autoavaliação da afinação pela própria aluna.

(29-30) Para finalizar o segmento, a aluna toca bastante melhor em termos de articulação e de forma mais decidida, apresentando um “bom” desempenho em relação ao início do segmento didático. Tendo em vista a meta definida e especificada através do diálogo com a aluna, a professora assinala a possibilidade de praticar o caráter firme e decidido ao servir-se do golpe *staccato*. No *feedback*, aponta para importância da persistência face à meta definida.

O segmento didático descrito sugere uma possibilidade de orientar a aluna a definir e verbalizar os parâmetros relativos a determinada tarefa. Ao envolver a aluna no planeamento da tarefa (episódios 3 a 11), a professora visa assinalar o significado e os objetivos específicos do exercício a realizar, além de destacar os parâmetros técnicos que merecem mais atenção e controle. O facto de a aluna lembrar o modo de realização prévia, indica que ela apresenta sinais de monitorização (7-10), a qual posteriormente foi estimulada a acontecer de forma mais ativa e intencional nas tentativas seguintes. As perguntas da professora visam incentivar a análise de tarefa, estimular as capacidades cognitivas da aluna, fazer uma escolha e verbalizar o planeamento da tarefa. A procura de *feedback* enquadra-se também nos comportamentos da autorregulação.

Neste segmento didático foram despertados os traços autorregulatórios da aluna Alice, podendo ser observados através dos comportamentos: iniciativa de autoavaliação (16) e procura de *feedback* (24). Embora a este segmento didático tenha sido atribuída a temática da mão direita (articulação do golpe *staccato*), a aluna manifestou monitorização de desempenho ao parar junto a nota desafinada, o que assinala a atenção em controlar diferentes parâmetros de execução.

6.3.1.1.2. Pensa naquilo que cantaste

Tabela 13: As variáveis relativas ao segmento didático 29

As variáveis	Informação
Aula	4
Aluna	Joana
Número de segmento didático	29
Duração	4:40
Temática atribuída	Musical
Objetivo primário	Projeção sonora
Objetivo(s) secundário(s)	Tocar livre
Conteúdo	<i>Minuete</i>
Verbalizações do professor	Identificação da meta, Apontar para o contexto, Perguntas, Curto auxílio verbal, Explicação da tarefa, Indicação informativa, Feedback
Estratégias de ensino	Tocar com o aluno, Demonstração
Autorregulação da aprendizagem	Planeamento, Monitorização, Autoavaliação
Desempenho do aluno no final do segmento	Bom

Fonte: Elaboração da autora

Este segmento didático é o último segmento da segunda aula com a aluna Joana (quarta aula do total das aulas observadas), com duração de 4 minutos e 40 segundos. Utilizando a peça musical *Minuete* n.º 1 de J. S. Bach, o objetivo foi melhorar a projeção sonora (temática “musical”). A partir da indicação da meta, a professora orientou as atividades através de perguntas, indicações informativas, curtos auxílios verbais, apontando para o contexto e explicando as tarefas quando necessário. Além disso, utilizou as estratégias de demonstrar e tocar com aluna a segunda voz da peça musical. Neste segmento, há eventos que sugerem presença das três componentes de autorregulação. A aluna Joana terminou a aula com bom desempenho.

Nos segmentos anteriores da mesma aula, tinham sido trabalhadas algumas dificuldades relativas à afinação e à postura. A professora tinha utilizado diferentes estratégias para ajudar a aluna a melhorar o resultado sonoro da peça musical, valendo-se predominantemente da estratégia “cantar”. A frase “pensa naquilo que cantaste” define o início de segmento 29 e fixa os objetivos no sentido de incentivar aluna a tocar mais livremente e procurar um som bonito.

Gráfico 4: Codificação de segmento didático número 29

..Identificação da meta	[[]]	1	Vamos fazer do início. Pensa naquilo que cantaste, segue a ideia musical, liberta o som e respira antes de começar.
..Apontar para o contexto	[[]]		
..Planeamento	[[]]	2	A professora acompanha a aluna a tocar voz harmónica do Minuete.
..Tocar com o aluno	[[]]		
..Bom	[[]]	3	Mais forte, canta no violino!
..Curto auxílio verbal	[[]]		
..Perguntas	[[]]	4	Consegues cantar e tocar ao mesmo tempo?
..Monitorização	[[]]		
..Explicação da tarefa	[[]]	5	Canta e toca. Vou tocar a segunda voz. Respira.
..Tocar com o aluno	[[]]	6	Tocam em duo outra vez.
..Bom	[[]]		
..Apontar para o contexto	[[]]	7	O Minuete é uma dança, não vamos ficar muito estáticos, vamos movimentar corpo um pouco para ajudar a fluir a nossa musica.
..Indicação informativa	[[]]		
..Tocar com o aluno	[[]]	8	Tocam em duo duas vezes a frase inicial.
..Razoável	[[]]	9	Livre! Canta!
..Curto auxílio verbal	[[]]		
..Autoavaliação	[[]]	10	A aluna comenta sobre o seu desempenho e preocupações técnicas.
	[[]]	11	Nesta aula trabalhamos alguns detalhes técnicos... Quando digo canta, penso em cantar mesmo. O violino é um instrumento que canta, que tem proximidade com a voz humana, tentamos fazer o violino cantar, estamos sempre em busca de um som mais bonito.
..Apontar para o contexto	[[]]		
..Demonstração	[[]]	12	Veja duas possibilidades: A professora exemplifica as primeiras três notas do Minuete, tocando o violino 1) estático com pouco arco, 2) opção mais musical ("correta") e 3) opção "anti-musical" usando muito arco em <i>detaché</i> .
..Planeamento	[[]]		
..Perguntas	[[]]	13	De que opção gostaste mais? Aluna: A do meio.
..Apontar para o contexto	[[]]	14	Procura sempre um som bonito. Liberta o som, pensa na musica.
..Tocar com o aluno	[[]]	15	Tocam em duo.
..Bom	[[]]	16	Sonoro, tu es solista!
..Curto auxílio verbal	[[]]		
..Feedback	[[]]	17	OK! Boa! (percebe-se que a aluna está visualmente contente)

Fonte: Documento gerado pelo *software* MAXQDA (arquivo pessoal da autora)

(1) Para o início do segmento didático 29, a meta identificada foi a de recapitular a frase inicial da peça musical *Minuete*. A professora deu à aluna a indicação de pensar no trabalho prévio da aula, na qual cantou os trechos da peça. A indicação de apelar à idealização do objetivo musical e do resultado mais abrangente foi codificada como “apontar para o contexto”. Mais se indica “pensar num som mais amplo, livre e cantado”.

(2) A professora utiliza a estratégia de tocar com aluna e acompanha-a com a voz harmónica, estratégia que pode auxiliar o contorno da frase musical e a afinação.

(3) Enquanto tocam, a professora fornece curtos auxílios verbais, para encorajar a dinâmica mais forte.

(4) A seguir, a professora pergunta se a aluna consegue tocar e cantar em simultâneo, por forma a deslocar as preocupações relativas às questões técnicas e direcionar a atenção para o resultado musical.

(5-6) Tocam em duo outra vez. A aluna apresenta um bom desempenho, comparando com as apresentações anteriores.

(7) A professora aponta para o contexto, informando que o *Minuete* é uma dança e indicando que o corpo não precisa de estar estático, que podemos movimentar-nos ligeiramente enquanto tocamos.

(8-9) Tocam em duo outra vez. Em relação ao objetivo musical proposto para este segmento, a aluna demonstra uma apresentação bastante reservada.

(10) A aluna demonstra comportamento de autoavaliação, comentando os pontos técnicos que poderia melhorar. Este comentário sugere que ela está a monitorizar o desempenho e que consegue expressar as suas preocupações relativas às questões técnicas.

(11) Com a intenção de direcionar o foco da aluna para as questões musicais, a professora comenta:

Nesta aula trabalhamos alguns detalhes técnicos... Quando digo canta, penso em cantar mesmo. O violino é um instrumento que canta, que tem proximidade com a voz humana, tentamos fazer o violino cantar, estamos sempre em busca de um som mais bonito. (Segmento didático 29/11)

(12-13) A seguir, a professora demonstra algumas possibilidades de articulação para tocar o primeiro compasso e espera até a aluna perceber e escolher a opção que lhe mais agrada. Esta estratégia contém, também, o planeamento da articulação do arco.

(14-16) Para terminar a aula, tocam em duo e a professora encoraja a interpretação musical a “apontar para o contexto”:

Procura sempre um som bonito. Liberta o som, pensa na música. Sonoro, tu és solista! (Segmentos didáticos 29/14 e 29/16)

(17) A professora termina a aula comunicando brevemente o bom desempenho, a aluna Joana manifesta-se contente, sendo esta variável percebida pela expressão facial da aluna. Neste segmento, o planeamento ocorreu em dois momentos: (i) no início do segmento, quando a professora explica à aluna os objetivos a atingir (tocar mais livremente e procurar produzir um som bonito); (ii) no episódio 12, quando demonstra algumas possibilidades e aguarda até que a aluna escolha qual é a opção de interpretação que lhe mais agrada.

A monitorização foi incentivada com sugestões para cantar e tocar violino ao mesmo tempo (episódios 4 e 5). Ao longo do segmento didático, foi utilizada também a estratégia de acompanhar a aluna a tocar, com a intenção de que a aluna distinguisse a voz musical tocada pela professora como um recurso externo de monitorizar o fraseado, a afinação e a qualidade sonora.

A autoavaliação ocorreu no episódio 10, quando a aluna, depois de algumas tentativas de tocar em duo com a professora, comentou sobre pontos técnicos que poderia melhorar. Este comentário sugere que ela está a monitorizar o desempenho e que consegue expressar as preocupações relativas às questões técnicas.

6.3.1.2. Monitorização

Cada uma das nossas caminhadas envolve a deslocação de muitos meios e esforços, temos de carregar muito alimento para as nossas enormes despensas, respeitando os prazos previstos. Não nos podemos enganar no caminho, nem desperdiçar energia a andar para cá e para lá; por isso confirmo constantemente o nosso rumo. No exército das formigas chamamos a esta operação ‘monitorizar’, que quer dizer confirmar se está tudo a correr como previsto... (Rosário, Núñez Pérez, & González-Pienda, 2007, p. 28).

A fase de monitorização refere-se ao pensar, durante a execução de uma tarefa, na aplicação das estratégias, bem como no controlo das ações, com vista a cumprir o plano estabelecido.

6.3.1.2.1. Palavra e espelho como estratégia e recurso para monitorização da postura

Tabela 14: As variáveis relativas ao segmento didático 25

As variáveis	Informação
Aula	4
Aluna	Joana
Número de segmento didático	25
Duração	3:20
Temática atribuída	Mão direita
Objetivo primário	Postura da mão do arco
Objetivo(s) secundário(s)	Qualidade sonora
Conteúdo	Escala em Sol maior em duas oitavas
Verbalizações do professor	Identificação da meta, Perguntas, Curto auxílio verbal, Explicação da tarefa, Ensinar estratégia, Indicar outro aspecto, Indicação informativa, Feedback
Estratégias de ensino	Tocar com o aluno, Demonstração
Autorregulação da aprendizagem	Monitorização
Desempenho do aluno no final do segmento	Razoável

Fonte: Elaboração da autora

Este segmento didático é o segundo segmento da quarta aula (aluna Joana), com duração de 3 minutos e 20 segundos. O exercício proposto foi a escala em Sol Maior, com a indicação de colocar o arco na corda antes de iniciar cada nota e nesse momento verificar a postura da mão e retomar o arco para cada nota da sequência. Com diferentes indicações verbais, a professora orientou a aluna a melhorar a postura da mão. Este segmento didático termina com razoável desempenho da aluna Joana.

A aluna Joana tem dedos longos e finos. Os alunos com essa tipologia dos dedos, por vezes têm dificuldades de posicioná-los de forma correta, mais “arredondada”. Além da atenção nos dedos, a professora procurou encontrar as maneiras de ajudar aluna a movimentar todo o braço direito com mais liberdade.

Gráfico 5: Codificação de segmento didático número 25

..Identificação da meta	1	Vamos encontrar uma estratégia para encurvar os dedos da mão direita, faremos a escala fazendo movimentos circulares e retomando o arco para cada nota.
..Explicação da tarefa	2	A professora exemplifica o exercício.
..Demonstração		
..Pouco	3	A aluna toca.
..Curto auxílio verbal	4	Arcada redonda.
..Tocar com o aluno	5	A professora toca com aluna e incentiva o braço "livre".
..Explicação da tarefa	6	Tenta libertar o braço. O braço vai para cima, a mão desenha uma grande letra O e pousa na corda.
..Monitorização	7	Quando pousamos o arco, encurvamos os dedos, "afunda" os dedos.
..Ensinar estratégia	8	No talão para, apoia o arco e ajeita os dedos, "afunda".
..Razoável	9	A aluna faz a correção.
..Monitorização	10	A professora ajuda a aluna repetir o movimento de "afundar" os dedos (correção física).
..Ensinar estratégia	11	Prof. Vamos ver no espelho.
	12	Aluna: O dedo escorrega.
	13	Prof. Olha para o espelho e tenta corrigir sozinha.
..Perguntas	14	Da para "afundar" mais um bocadinho?
..Razoável	15	A aluna faz o movimento certo.
..Monitorização	16	Isso, é esse o movimento!
..Feedback	17	A aluna toca algumas notas da escala.
..Razoável		
..Indicação de outro aspecto	18	Não esqueças agora o que trabalhamos na última aula. O pulso da mão esquerda.
..Monitorização	19	Sempre que o arco pousa na corda, utiliza o momento para arranjar os dedos.
..Indicação informativa		
..Tocar com o aluno	20	A aluna toca. A professora toca também.
..Razoável	21	Redondo e grande circulo (gesticulando, demonstrando).
..Demonstração	22	Agora vamos fazer um circulo menor.
..Curto auxílio verbal	23	"Afunda" os dedos.
..Feedback	24	Isso! Como fizeste agora foi bom.
..Monitorização		
..Curto auxílio verbal	25	Não esqueças a respiração. Solta o ar, inspira o ar.
..Razoável	26	A aluna monitoriza a postura e toca o exercício.
..Curto auxílio verbal	27	Mais forte para eu poder ouvir.
..Feedback	28	"Afunda" os dedos. Isso, isso, esse movimento foi bom.
..Monitorização	29	Cuidado com a direção do arco, usa o espelho.
..Indicação de outro aspecto		
..Razoável	30	Outra vez... OK. Relaxa um pouco.

Fonte: Documento gerado pelo *software* MAXQDA (arquivo pessoal da autora)

(1-2) A professora demonstrou o exercício: tocar cada nota com arcada para “baixo” e retomar o arco para cada nota, fazendo um movimento livre e circular. Ao pousar o arco na corda para realizar cada nota seguinte, deve encurvar os dedos da mão direita, utilizar aquele momento para olhar e regular a postura da mão do arco.

(3-5) A aluna começou a tocar bastante inseguro e utilizando pouco arco. A professora tocou com ela para incentivar o movimento do braço direito amplo e livre.

(6) A professora explicou a tarefa, sugerindo que aluna imagine que o braço desenha a letra “O” no ar.

(7-17) Ao pousar o arco na corda, a aluna deve ajeitar e encurvar os dedos.

Figura 1: Postura da mão direita da aluna Joana



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Figura 2: Postura da mão direita da aluna Joana após a correção



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Como podemos ver na fotografia (Figura 1), a cabeça dos metacarpos (junta às falanges proximais) encontra-se “alta” fazendo com que o dedo mindinho pareça “esticado”.

(7-8) A professora sugere “afundar” os dedos, ou seja, a parte da mão que parece alta. Ao associar uma palavra (“afundar”) com a ação/correção que aluna deve fazer, fez com que aluna imediatamente corrigisse a postura (Figura 2). Nesse caso, determinada palavra, associada a uma ação, auxiliou a monitorização da tarefa.

(9-17) A aluna tenta ajeitar os dedos, e percebe que o dedo mindinho “escorrega” do arco. Esse comentário assinala que está atenta à realização da tarefa. A professora sugere o recurso ao espelho para melhor visualização do problema. Em frente ao espelho, repete mais algumas vezes a palavra “afundar”, percebendo e valorizando os movimentos corretos que surgem durante as tentativas.

(18) Brevemente, a professora chama a atenção para a correção do pulso esquerdo, indicando assim um outro aspeto trabalhado anteriormente.

(19-30) A professora pede à aluna que continue com o exercício, sempre pousando o arco na corda e que, nesse momento, pense na palavra “afundar”. Articula a palavra “afundar” com a respetiva correção várias vezes. Sugere-lhe fazer diferentes amplitudes dos círculos. A aluna está bastante concentrada na tarefa e sempre que faz o movimento correto recebe palavras de apoio da professora.

Através da síntese crítica do segmento didático 25, confirma-se a exploração das diferentes indicações, com o intuito de encontrar uma estratégia que funcione para que a aluna melhore a postura da mão direita. O recurso externo – o espelho – ajuda a que ela visualize a imperfeição. Através da perceção visual, supõe-se que as ações metacognitivas serão direcionadas para aumentar a consciência corporal. A estratégia que se mostrou mais eficaz, neste caso, foi a associação de uma palavra a determinada ação.

6.3.1.2.2. Cantar para afinar

Tabela 15: As variáveis relativas ao segmento didático 5

As variáveis	Informação
Aula	1
Aluna	Alice
Número de segmento didático	5
Duração	6.10
Temática atribuída	Musical
Objetivo primário	Afinação
Objetivo(s) secundário(s)	Sonoridade
Conteúdo	Minuete
Verbalizações do professor	Identificação da meta, Perguntas, Indicação informativa, Indicar outro aspeto, Explicação da tarefa, Feedback
Estratégias de ensino	Tocar com a aluna, Demonstração, Cantar
Autorregulação da aprendizagem	Planeamento, Monitorização, Autoavaliação
Desempenho do aluno no final de segmento	Bom

Fonte: Elaboração da autora

O segmento didático número 5 corresponde ao penúltimo segmento da primeira aula com a aluna Alice, com duração de 6 minutos e 10 segundos. Dedicado à temática musical, este segmento visa melhorar a afinação e, conseqüentemente, o resultado sonoro. Estando na fase inicial da aprendizagem da peça musical *Minuete* n.º 1 de J. S. Bach, ao longo desta aula incentivou-se a resolução de algumas dificuldades de posição dos dedos da mão esquerda que influenciam a afinação. A estratégia mais eficaz foi interiorizar as melodias dos excertos musicais a cantar. Considera-se haver presença de traços da autorregulação e a aluna apresenta um bom desempenho em relação às expectativas da aula.

Gráfico 6: Codificação de segmento didático número 5

..Identificação da meta	1	Vamos tentar juntar toda a frase inicial.
..Planeamento	2	Como sentes as primeiras três notas? Mais ligadas ou mais separadas...?
..Perguntas	3	Aluna: <i>Staccato</i> ?
	4	Prof: De certeza não são totalmente ligadas (canta)...
..Demonstração	5	A professora exemplifica (toca) muito ligado, exemplifica em <i>staccato</i> e exemplifica algo entre essas duas possibilidades.
..Planeamento	6	Prof: Talvez um <i>staccato</i> mais suave?
	7	A aluna gostou dessa opção.
	8	Prof: Como se fosse um baloiço (canta e gesticula).
..Indicação de outro aspecto	9	Não esqueças que quando vamos falar com uma pessoa, olhamos para ela... (a professora tenta indicar que deve concentrar, respirar, começar com calma).
..Razoável	10	A aluna toca a frase inicial.
..Autoavaliação	11	Vamos pensar o que não correu tão bem, tenta lembrar e resolver sozinha.
	12	Aluna: Compasso 7.
..Monitorização	13	Prof: Então começa um pouco antes e fica atenta em perceber o que se passa no compasso 7.
..Razoável	14	A aluna toca alguns compassos.
..Razoável	15	A aluna toca compassos 7 e 8, lembra que se esqueceu de esticar o cotovelo e comenta isto.
..Monitorização	16	Prof: Toca outra vez e presta atenção onde calha o 2º dedo.
..Indicação informativa	17	A aluna repete a partir de compasso 5.
..Monitorização	18	Prof: Vou dizer, o 2º dedo calha muito baixo, parece que o teu ouvido se acostumou.
..Pouco	19	Na tentativa seguinte, a professora auxilia a afinação cantando. Vamos cantar uma vez. Cantam com uma corda solta Ré como base.
..Cantar	20	A seguir aluna toca afinado (a professora continua a auxiliar com as cordas soltas).
..Monitorização	21	Tocamos uma vez juntas, farei a parte de acompanhamento.
..Bom	22	Lembra-te que as primeiras três notas devem ser separadas de forma suave (aponta para o objetivo).
..Tocar com o aluno	23	Tocam juntas a primeira frase.
..Explicação da tarefa	24	A professora pede à aluna para assinalar o que pode melhorar, mas também comenta para ela perceber que há muitas coisas que correram bem.
..Planeamento	25	Aluna: O que não corre bem é o 4º dedo, e o Fá # do compasso 7.
..Autoavaliação	26	Prof: Ok, já vês que melhorámos, já descobrimos alguns exercícios, é só continuar a treinar que vai ficando sempre melhor.
..Feedback	27	Fazemos mais uma vez. Concentra-te na respiração e no som bonito, e antes de chegar nos pontos "menos bons" pensa em ouvi-los antes.
..Monitorização	28	A aluna e professora tocam em duas vozes.
..Indicação informativa	29	A professora elogia o desempenho da aluna.
..Bom		
..Tocar com o aluno		
..Feedback		

Fonte: Documento gerado pelo *software* MAXQDA (arquivo pessoal da autora)

(1) Nos segmentos anteriores desta aula, foram realizados diferentes exercícios pormenorizados, com objetivo de melhorar determinados compassos específicos. No início do segmento 5, procedeu-se à identificação da meta: juntar toda a frase inicial.

(2-8) A professora demonstrou algumas opções de interpretação, incentivando a aluna a escolher a opção mais correta em termos de articulação e de resultado musical. Juntas, definem a maneira de tocar e concordam que um *staccato* mais suave seria uma possibilidade apropriada. O golpe de arco relaciona-se metaforicamente com o baloiço.

(9) Antes de aluna começar a tocar, a professora indica outro aspeto, lembrando-a de se concentrar, respirar e começar com calma – “como se fosse falar com uma pessoa”.

(10) A aluna toca a primeira frase razoavelmente.

(11-13) A professora incentiva a autoavaliação, sugerindo que a aluna tente lembrar aquilo que não correu tão bem e como pode resolvê-lo sozinha. A aluna indica o compasso onde sentiu dificuldade, a professora pede para tocar novamente um pouco antes desse ponto e tentar monitorizar o que acontece.

(14-15) A aluna parece estar mais atenta à posição da mão direita, comentando que se “esqueceu de esticar o cotovelo”.

(16-18) Ao repetir algumas vezes a mesma nota desafinada, a aluna não comenta a afinação e a professora supõe que possivelmente o ouvido dela estará acostumado a ouvir o 2.º dedo Fá# “baixo”.

(19) Para resolver este problema, a professora recorre à estratégia “cantar”. Canta junto com a aluna e ocasionalmente toca no seu violino a corda solta Ré, que é a tónica.

(20) Repetem o excerto, de modo que a aluna toque a melodia do *Minuete* e a professora toque uma terça abaixo, na corda solta Ré. A aluna melhora a afinação da nota em questão.

(21-23) A seguir, a professora explica que vai tocar a segunda voz da música. Lembra a aluna de como planeou realizar as primeiras três notas e tocam toda a primeira frase.

(24-25) Para concluir, a professora pede outra vez à aluna que assinale os pontos que poderia melhorar, e os pontos que correram bem.

(26-29) Para finalizar este segmento didático, a professora aprova o desempenho da aluna e comenta que algumas estratégias a ajudaram a melhorar, e que treinando e com o tempo vai ficar sempre melhor. As duas tocam mais uma vez a duas vezes com a indicação:

“Concentra-te na respiração e no som bonito, antes de chegar aos pontos "menos bons" pensa neles e ouve-os antes”.

Neste segmento, o planeamento ocorreu no início, ao analisar as possibilidades de interpretação. As estratégias utilizadas para monitorizar o desempenho musical foram principalmente o canto e o apoio harmónico tocado pela professora. A combinação dessas duas estratégias ajudou a aluna interiorizar as melodias. Além disso, a professora orientou a aluna a perceber e autoavaliar os compassos que podia melhorar, sugerindo concentrar-se a pensar neles antes de os tocar.

6.3.1.3. Autoavaliação

Por fim, entramos na terceira e última fase: a avaliação que quer dizer pensar depois. Quando terminamos uma etapa temos de avaliar se cumprimos o que tínhamos previsto, se carregamos alimento suficiente, se nos atrasamos, se nos afastamos do caminho da despensa... (Rosário, Núñez Pérez, & González-Pianda, 2007, p. 28).

A autoavaliação, como uma importante componente da fase da autorreflexão, refere-se às reações do aluno no processo de identificar a qualidade do desempenho e interpretar o grau em que as metas foram alcançadas. Pode ser entendida como um processo impulsionado pela reflexão, após a realização de determinada tarefa.

6.3.1.3.1. Refletir através das perguntas

As situações que conferem oportunidades de reflexão ao aluno foram percebidas em dois tipos, no presente estudo: (i) através das perguntas relacionadas com a afinação e (ii) ao observar a procura de *feedback* ou de um comentário espontâneo das alunas.

As perguntas de autoavaliação, neste estudo, referem-se somente a tarefas muito específicas e a curto prazo. As respostas são concretas e relativas ao objetivo explícito, não se referindo a uma autorreflexão mais abrangente.

Em várias situações, a professora questiona sobre a afinação de determinada nota: “Porque é que o Fá# está baixo?”, “Lembras-te como tocaste o compasso 7”? A maioria das vezes, as alunas respondem corretamente, o que costuma resultar numa afinação melhor nas próximas tentativas. No entanto, esta situação não comprova a eficácia da pergunta e reposta como evento isolado, visto que o processo é acompanhado pela implementação de alguma (outra) estratégia de ensino. Por exemplo, a partir da reflexão

e entendimento sobre alguma nota que precisa de estar mais bem afinada, implementou-se uma outra estratégia (cantar ou tocar com a aluna).

Algumas vezes, a professora incentiva a aluna a elaborar uma estratégia para resolução do problema percebido, sendo essas estratégias observadas noutras situações com problemas parecidos. Com as indicações “procura e confia no teu ouvido” ou “tenta lembrar-te e resolver sozinha” encoraja-se a capacidade da aluna a resolver o problema independentemente.

Pode-se concluir, então, que as perguntas codificadas como “autoavaliação” nas aulas observadas visam incentivar a aluna a verbalizar sobre a sua perceção do desempenho, bem como as condicionantes das tarefas. A partir daí, adaptam-se as estratégias e definem-se novas metas específicas.

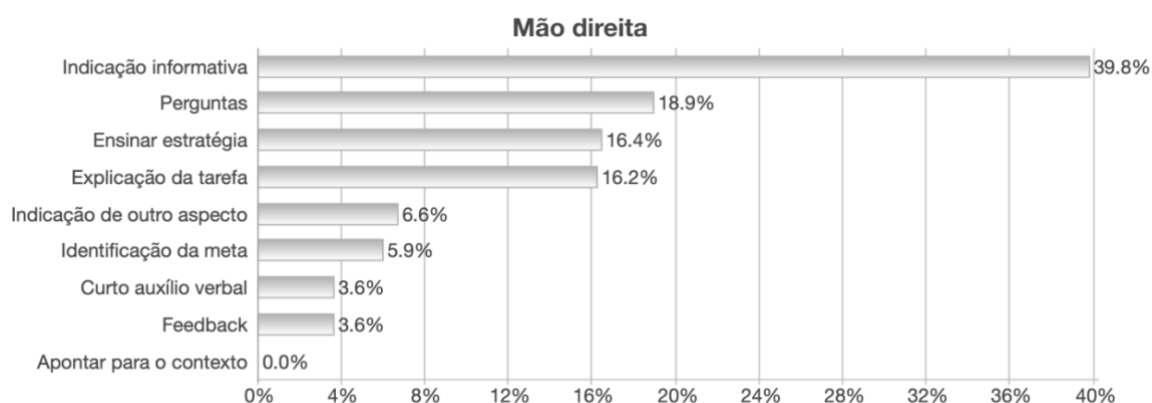
O facto de ambas as alunas terem mostrado comportamentos de monitorização e de autoavaliação, comentando sobre o desempenho ou procurando o *feedback* da professora, confirma a presença de controle de desempenho. As perguntas colocadas pelas alunas, como “agora estava bem?”, constatações como “mas não está bonito” ou olhares direccionados a professora, foram alguns dos eventos observados que indicam que as alunas estavam atentas em monitorizar as suas ações.

6.3.2. Quantificação das verbalizações e estratégias utilizadas pela professora

Dentro das quatro temáticas definidas para o estudo (musical, mão direita, mão esquerda e outros), às quais os segmentos didáticos foram atribuídos, foi possível entender o tempo dedicado a determinado tipo de intervenção. As estratégias de ensino (azul escuro) ou verbalizações da professora (azul claro) foram codificadas em cada aula observada. Para esta análise, serão consideradas duas temáticas, às quais foi atribuído o maior número de segmentos didáticos – musical e mão direita.

6.3.2.1. Temática – Mão direita

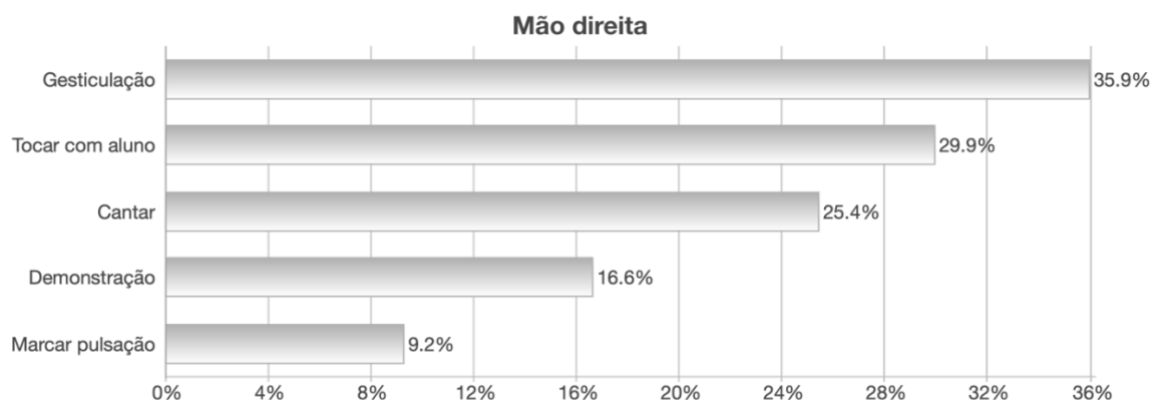
Gráfico 7: Verbalizações da professora relativas as todas aulas observadas, temática “mão direita”



Fonte: Documento gerado pelo *software* MAXQDA (arquivo pessoal da autora)

Num total de 7 segmentos didáticos relativos à temática “mão direita”, a verbalização da professora mais utilizada nas aulas observadas foi “indicação informativa”. Isto é, por exemplo, sugerir à aluna: “Se utilizarmos pouco arco, o braço parece inseguro”; “Toca com mais coragem”; “Podes utilizar só a metade inferior do arco, não precisas de todo o arco”; “Agora não tenhas medo, pensa em libertar o braço direito”.

Gráfico 8: Estratégias de ensino relativas as todas aulas observadas, temática “mão direita”

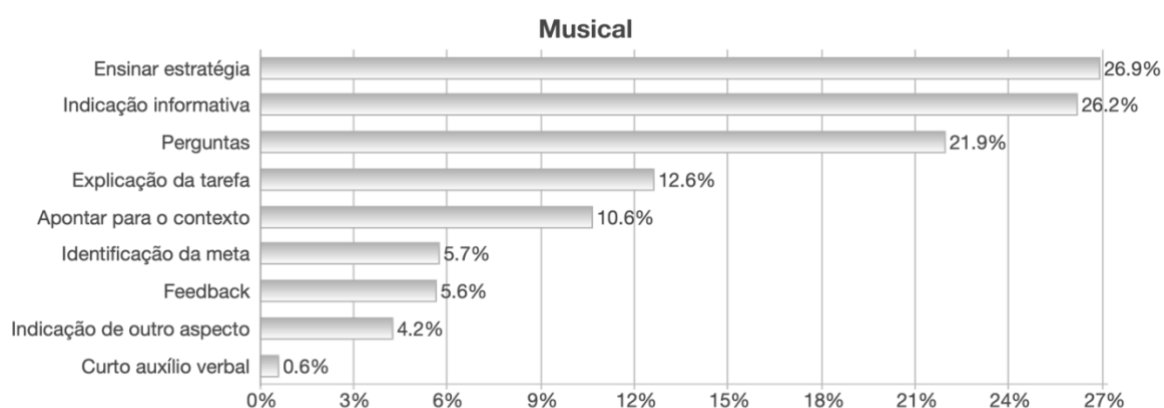


Fonte: Documento gerado pelo *software* MAXQDA (arquivo pessoal da autora)

Nesta temática, a estratégia de ensino “gesticulação” marca presença expressiva devido aos movimentos dos braços utilizados pela professora, para incentivar a distribuição correta do arco ou direção do arco do aluno.

6.3.2.2. Temática - Musical

Gráfico 9: Verbalizações da professora relativas as todas aulas observadas, temática “musical”



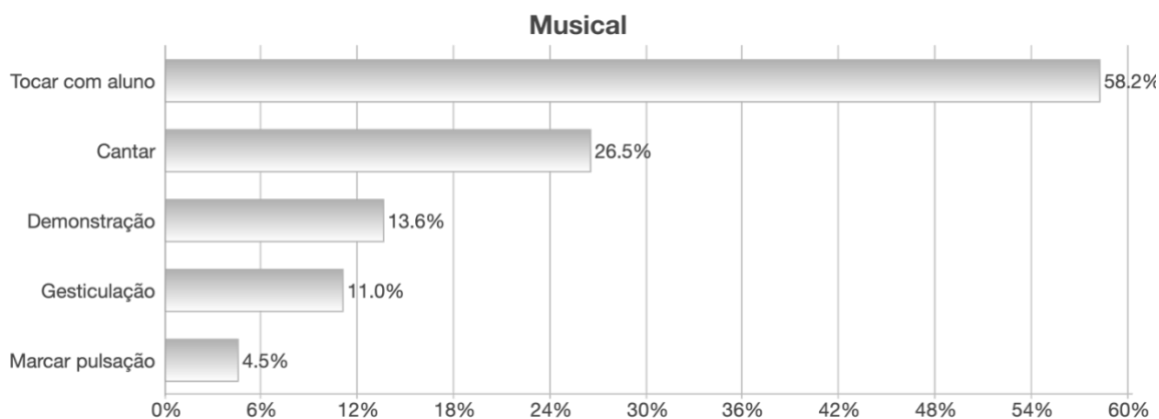
Fonte: Documento gerado pelo *software* MAXQDA (arquivo pessoal da autora)

No que se refere à temática “musical”, com um total de 14 segmentos didáticos, percebe-se a utilização significativa das verbalizações “ensinar estratégia” e “indicação informativa”. Seguem exemplos de algumas frases codificadas como estas subcategorias:

- Ensinar estratégia: explicar à aluna como poderia resolver o problema, por exemplo, (i) tocar um tetracorde Lá, Si, Do#, Ré (em silêncio) para começar o *Minuete* com o Ré mais afinado, ou (ii) ouvir e tocar a corda solta Ré como referência para a oitava (Ré, 3.º dedo na corda Lá).
- Indicação informativa: (i) “Não vamos começar sem inspirar o ar, inspira sempre primeiro e começa”; (ii) “O início de qualquer trecho que fazemos tem que ter um significado, mesmo estando sozinha a estudar”; (iii) “Agora toca do início. Pensa naquilo que cantaste, vai atrás da ideia musical, liberta o som e respira antes de começar”.

Nota-se que a verbalização “apontar para o contexto” está presente nos segmentos didáticos da temática “musical” e não foi associada a nenhum evento da temática “mão direita”. Isso indica que as verbalizações desse tipo, observadas neste estudo, foram exclusivamente direcionadas aos objetivos específicos na realização musical.

Gráfico 10: Estratégias de ensino relativas as todas aulas observadas, temática “musical”



Fonte: Documento gerado pelo *software* MAXQDA (arquivo pessoal da autora)

Quanto à estratégia de ensino mais utilizada na temática “musical”, destaca-se a subcategoria “tocar com o aluno”, especificando geralmente os momentos em que a professora toca em duo com a aluna. Cabe mencionar que essa estratégia foi utilizada de duas maneiras: (i) tocar o acompanhamento harmónico da peça musical, (ii) tocar ou uma nota base (tónica) ou intervalos de terça ou oitava abaixo, no caso da escala. Esta estratégia possibilita à aluna ouvir e distinguir a voz tocada pela professora e, ao mesmo tempo, monitorizar o fraseado, a afinação ou o ritmo em relação a esse apoio externo. Não foram registados momentos em que a professora tocasse em unísono com as alunas, devido à proximidade dos timbres de dois violinos.

A presença das estratégias “cantar”, “demonstração” e “gesticulação” na temática musical está associada ao incentivo do fraseado musical.

6.3.2.3. Temáticas – Mão esquerda e Outros

Estas temáticas não apresentaram suficiente quantidade de dados para este tipo de análise, o que não retira importância aos eventos codificados para outras análises. À temática

“mão esquerda” foi atribuído um segmento didático. À temática “outros” foram atribuídos sete segmentos didáticos, portanto com objetivos distintos.

6.3.3. Análise de sobreposição dos códigos

Na linguagem do *software*, os códigos representam as categorias e subcategorias. A categoria é considerada como sendo o código de origem (*parent code*), e subcategoria como subcódigo. Para a análise de sobreposição dos códigos/subcódigos, foram consideradas três categorias:

Tabela 16: As categorias/subcategorias consideradas para a análise de sobreposição dos códigos de origem/subcódigos

Categoria / código de origem	Autorregulação da aprendizagem	Estratégias de ensino	Verbalizações do professor
Subcategorias / subcódigos	Planeamento	Marcar pulsação	Identificação da meta Apontar para o contexto
		Gesticulação	Curto auxílio verbal Indicação de outro aspecto
	Monitorização	Demonstração	<i>Feedback</i>
		Cantar	Ensinar estratégia
	Autoavaliação	Tocar com o aluno	Explicação da tarefa
			Perguntas
			Indicação informativa

Fonte: Elaboração da autora

No processo de codificação, o objetivo foi relacionar as intervenções da professora com alguma das componentes de autorregulação. Isso significa que um evento pode ser codificado dentro de duas ou mais categorias, caso necessário. Por exemplo:

- Se a professora comunica os objetivos de determinada tarefa: o evento foi codificado como Verbalização do professor/Identificação da meta, e também como Autorregulação/ Planeamento;

- Se a professora demonstra uma estratégia que incentiva a aluna a repetir o exercício, exercendo maior controle de desempenho: o evento foi codificado como Estratégias de ensino/Demonstração, e também como Autorregulação/Monitorização;
- Se, após o exercício, a professora pede à aluna que autoavale o desempenho: o evento foi codificado como Verbalização do professor/Perguntas, e como Autorregulação/ Autoavaliação.

O *software* permite exibir um mapa dos códigos que se sobrepõem. Quanto mais vezes dois códigos foram relacionados com o mesmo evento, mais próximos estarão no mapa. A partir dessa aproximação dos códigos, formam-se novas uniões, as quais podem levar a algumas conclusões.

Gráfico 11: Mapa de sobreposição dos códigos 1

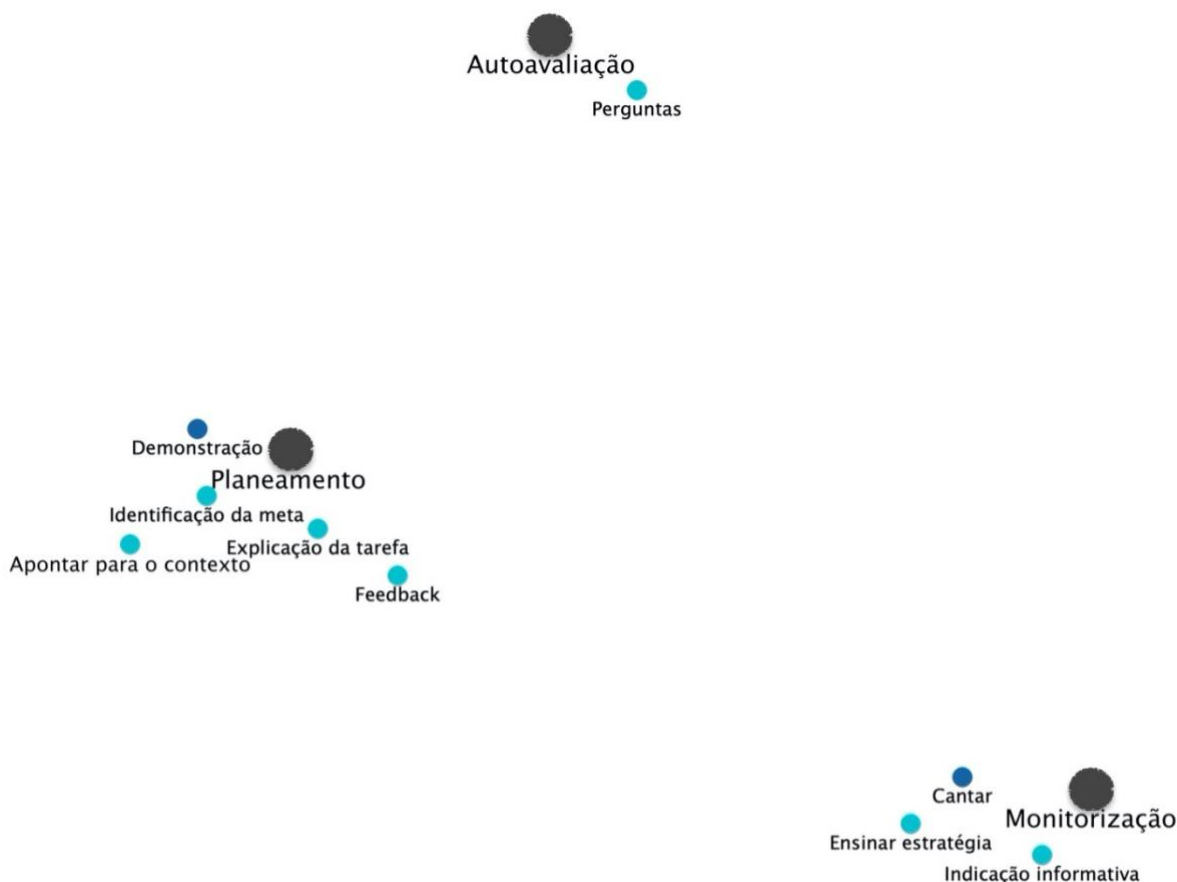


Cinzeno e letra maior		Autorregulação da aprendizagem
Azul claro		Verbalizações do professor
Azul escuro		Estratégias de ensino

Fonte: Documento gerado pelo *software* MAXQDA (arquivo pessoal da autora).

O Gráfico 11 contém as categorias/subcategorias consideradas para a análise de sobreposição dos códigos de origem/subcódigos (Tabela 16). Se extraímos os subcódigos que não se encontram próximos a alguma das componentes de autorregulação, ou seja, os subcódigos que parecem “soltos” (tocar com o aluno, marcar pulsação, gesticulação, indicação de outro aspeto e curto auxílio verbal), obtemos o seguinte resultado:

Gráfico 12: Mapa de sobreposição dos códigos 2



Cinzento e letra maior		Autorregulação da aprendizagem
Azul claro		Verbalizações do professor
Azul escuro		Estratégias de ensino

Fonte: Documento gerado pelo *software* MAXQDA (arquivo pessoal da autora).

Através da visualização dos dois mapas (Gráficos 11 e 12), verifica-se que a proximidade das intervenções do professor (verbalizações ou estratégias de ensino) com as componentes de autorregulação, pode levar à conclusão de que certas intervenções se relacionam mais com determinada componente de autorregulação (devido a esta proximidade).

Os códigos que mais coincidiram com o “planeamento” foram as verbalizações: “explicação da tarefa”, “*feedback*”, “identificação da meta” e “apontar para o contexto”. A estratégia de ensino mais próxima do planeamento foi a “demonstração”.

A partir da união dos elementos em torno de “monitorização”, verifica-se que as verbalizações, “indicação informativa” e “ensinar estratégia”, foram as que coincidiram

com a subcategoria “monitorização”. A estratégia de ensino “cantar” encontra-se no mapa próximo de “monitorização” e foi utilizada para incentivo do controle auditivo do resultado musical.

A única intervenção da professora que, no mapa de códigos, se aproxima da “autoavaliação”, são as “perguntas”. Esse resultado confirma a análise feita ao nível do segmento didático (Ver 6.3.1.3.1. Refletir através das perguntas).

Resumindo, com base na observação das quatro aulas, depreende-se que as seguintes intervenções podem ser consideradas como promotoras de autorregulação:

Tabela 17: As intervenções consideradas como promotoras de autorregulação neste estudo

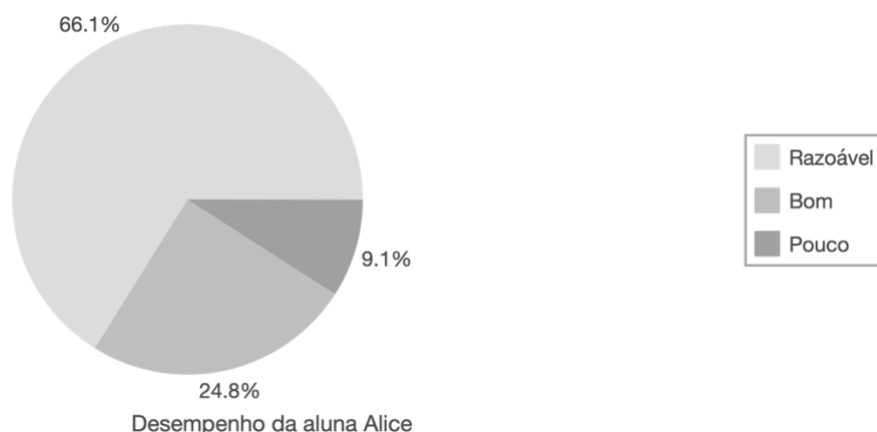
	Verbalizações do professor	Estratégias de ensino
Planeamento	Explicação da tarefa, <i>Feedback</i>, Identificação da meta, Apontar para o contexto	Demonstração
Monitorização	Indicação informativa, Ensinar estratégia	Cantar
Autoavaliação	Perguntas	-

Fonte: Elaboração da autora

6.3.4. Desempenho das alunas

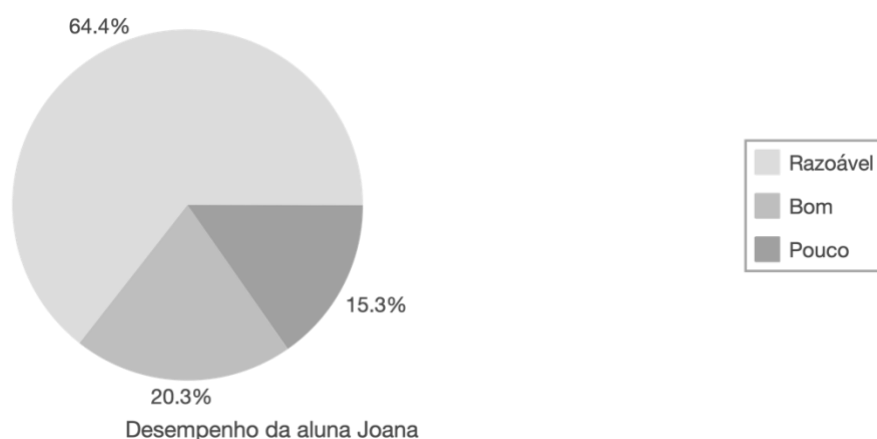
Na análise das aulas, considerou-se a variável “desempenho do aluno”, também. Foram definidos os níveis (“pouco”, “razoável” e “bom”) como indicadores de envolvimento das alunas na tarefa e da eficácia das estratégias de ensino empregues. Esta análise indica também a eficácia das participantes (professora e alunas) e a aquisição dos objetivos específicos a curto prazo, no segmento didático (e aula) em questão. Seguem-se os resultados, que ilustram as percentagens dos eventos temporais codificados, a partir das aulas observadas:

Gráfico 13: Percentagem de “desempenho do aluno”, aluna Alice



Fonte: Documento gerado pelo *software* MAXQDA (arquivo pessoal da autora)

Gráfico 14: Percentagem de “desempenho do aluno”, aluna Joana



Fonte: Documento gerado pelo *software* MAXQDA (arquivo pessoal da autora)

“Pouco” refere-se, geralmente, às apresentações do início do segmento didático. Após a identificação da meta ou da tarefa, a aluna toca e dá pistas para a professora implementar uma determinada abordagem. A ação de recorrer a diferentes estratégias de ensino, e caso a aluna apresente melhorias, codificou-se como “razoável”. Se no final do segmento didático houve melhoria significativa, codificou-se com “bom”.

A amplitude entre “pouco” e “bom” apresenta pequenas variáveis na alteração do desempenho (sendo um curto período temporal). Para a codificação, foram consideradas diferentes manifestações de autocontrole na tarefa, tais como percepção dos erros, reação

aos erros, correção ou procura de apoio. Caso se tenha observado algum destes elementos, codificou-se com a subcategoria superior (“razoável” ou “bom”), devido à presença dos comportamentos que assinalam envolvimento na tarefa.

A visualização dos dois gráficos (Gráficos 13 e 14) revela um predomínio do desempenho “razoável” nas aulas observadas. No caso do presente método de codificação empregue, o “razoável” refere-se ao período temporal dentro de um segmento didático entre o desempenho inicial e o desempenho final/satisfatório, desde que haja melhorias. O predomínio do “razoável” sinaliza a resposta positiva das alunas em relação as estratégias abordadas e o envolvimento delas na realização das atividades, ou seja, o tempo dedicado em busca das pequenas evoluções.

6.3.5. Observação do estudo individual

Ao refletir sobre as possibilidades de desenhar as estratégias de ensino específicas para cada aluno, no contexto das aulas individuais, o conhecimento de como os alunos estudam abre pistas para o desenvolvimento de abordagens que possam ser enfatizadas nas aulas. Apresenta-se, a seguir, um gráfico que ilustra a grelha de observação de estudo individual (Ver 6.2.4.5. Sessões de estudo individual) constituída a partir dos parâmetros observados. Também se apresenta a percentagem de codificação do estudo individual das alunas observadas:

Gráfico 15: Grelha de observação de estudo individual e a percentagem de codificação

Lista de Códigos	Alice	Joana
Conteúdo		
Escala	40%	
Peça musical	59%	100%
Estratégias de estudo		
Verifica visualmente	5%	4%
Ralenta	11%	8%
Repete secção	14%	14%
Canta		39%
Confere afinação	16%	4%
Repete única nota	8%	11%
Forma de tocar		
Pizzicato		78%
Arco	100%	22%
Perceção		
Expressão	7%	3%
Ignora os erros	8%	7%
Nota verbal	1%	12%
Percebe o erro	13%	20%
Tenta resolver erro	19%	8%
CODIFICADO	100%	100%

Fonte: Documento gerado pelo *software* MAXQDA (arquivo pessoal da autora)

Relativamente ao resultado apresentado, considera-se que a aluna Alice incorporou no estudo os conteúdos abordados nas aulas (escala e peça musical). Usou as estratégias “confere afinação” (16%), “repetir secção” (14%), “ralenta” (11%), “repete única nota” (8%) e “verifica visualmente (5%). Apresentou uma percentagem relativamente expressiva para a perceção e resolução dos erros (“percebe o erro” 13% e “tenta resolver erro” 19%). A estratégia “canta” não foi observada e considera-se importante reforçar com esta aluna a utilização dessa estratégia, que possivelmente contribuirá para a monitorização da afinação e outras questões musicais.

A aluna Joana, nesta sessão de estudo individual, não dedicou tempo ao estudo da escala e dos exercícios técnicos, tocou somente o *Minuete* n.º 1 de J. S. Bach. O ponto positivo foi que a aluna canta bastante (39%). Notou-se uma tendência de “repetir a secção” (14%) e “repetir única nota” (11%). Ocasionalmente, “ralenta” (14%), “confere afinação” (4%) ou “verifica visualmente” (4%). A forma de tocar que utilizou simultaneamente com a estratégia “canta” foi “*pizzicato*”. Em relação aos erros, observou-se através da expressão facial (3%) ou nota verbal (12%) que ela os percebe (20%), mas não se esforça muito em resolvê-los (“ignora os erros” 7%).

6.4. Discussão

No presente estudo, a autora exerceu um papel duplo, de professora observada e de investigadora observadora. No momento de realização dos vídeos, a autora estava a iniciar a exploração do conceito de autorregulação da aprendizagem no contexto do ensino de música. O aumento do interesse em aprofundar os conhecimentos e extrair o máximo das variáveis observáveis de uma aula, fez com que a investigação tomasse a dimensão de uma análise detalhada dos próprios processos de ensino. Embora a abordagem metodológica possa aparentar algumas limitações relativas à objetividade da análise (devido ao duplo papel da autora – de professora (auto)observada e de investigadora observadora), pode ser igualmente considerada como uma sugestão para futuras práticas. A colaboração com a colega, que assumiu o papel de inter-observadora, acrescenta um maior grau de credibilidade às observações.

A metodologia de investigação e a análise dos dados constituíram uma contribuição considerável para atingir os objetivos do presente estudo. Em relação aos objetivos inicialmente estipulados, conclui-se:

1. De uma forma geral, e indo de encontro à própria autorregulação no âmbito profissional, o desenho desta investigação confirma a existência de um ciclo de autorregulação, cujas fases se refletem da seguinte forma: (i) aprimorar a atividade docente como professora de violino, bem como as competências de investigação (planeamento) (ii) gravar e observar as aulas lecionadas (monitorização) e (iii) elaborar o presente relatório (autoavaliação).
2. Por meio da análise dos segmentos didáticos, foram descritas algumas práticas de ensino observadas que pudessem ser consideradas promotoras da autorregulação da aprendizagem: (i) organizar e analisar a tarefa envolvendo o aluno (planeamento), (ii) promover maior consciência corporal e auditiva (monitorização) e (iii) encorajar o aluno a realizar uma reflexão qualitativa do seu desempenho (autoavaliação). Notou-se que alguma das estratégias observadas apresentam uma resposta positiva imediata do aluno, enquanto outras necessitam de maior persistência para poder trazer benefícios a longo prazo.

3. No que diz respeito à autoavaliação da atuação como professora de violino: (i) seria oportuno reforçar a identificação das metas de maneira mais explícita (planeamento), (ii) foi possível implementar diversas estratégias e indicações verbais promotoras de maior consciência no aluno, tais como, associar determinadas palavras as ações concretas, indicar construtivamente “pensar em mente”, “pensar antes de tocar”, “concentrar durante a nota” (monitorização), (iii) forneceu-se oportunidades de reflexão através das perguntas instrutivas.

4. O olhar sobre o estudo individual das alunas proporcionou uma possibilidade de pensar/refletir sobre as estratégias de ensino que devem ser enfatizadas. Essa iniciativa poderá reforçar a aquisição e o uso dessas estratégias mais eficazes, além de transformá-las em ferramentas para futuras aprendizagens independentes.

A composição do repertório das estratégias eficazes de estudo é um processo individual e flexível e nem sempre acontece de forma inteiramente independente, especialmente com os alunos principiantes. Neste sentido, os professores podem desempenhar um papel importante como orientadores externos, estimulando e promovendo estratégias de aprendizagem autorregulada entre os alunos. Assim, antes de ensinar aos alunos como utilizar estratégias de aprendizagem, seria oportuno verificar o funcionamento dos próprios processos. Isso implica uma regulação da atividade pedagógica, no sentido de aprofundar o conhecimento, intensificar a consciência e afinar as estratégias às quais se dará seguimento nas aprendizagens.

Mas posso dizer-vos que o segredo de um qualquer final feliz é um início bem pensado, um meio bem executado e um fim bem avaliado (Rosário, Núñez Pérez, & González-Pienda, 2007, p. 29).

7. ESTUDO 2: AS PRÁTICAS DE ENSINO DE VIOLINO SOB O PRISMA DE AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM: ENTREVISTAS COM OS DOCENTES DE VIOLINO

7.1. Objetivos

Os objetivos do presente estudo são a recolha de testemunhos de professores de violino, bem como a articulação das práticas relatadas com o conceito de autorregulação da aprendizagem. Mais especificamente, no âmbito da integração da investigação com a prática pedagógica desenvolvida no estágio de ensino especializado, a autora deste trabalho pretende também ampliar a paleta das práticas de ensino e incorporá-las na sala de aula.

7.2. Método

Relativamente à metodologia – entrevistas semi-direcionadas – foram realizadas entrevistas a professores de violino que atuam em Portugal. A autora enviou uma carta-convite por escrito (via *email* ou *Facebook*) a 34 professores que ensinam em Portugal, a alguns que já conhecia e outros indicados pelo seu orientador, dos quais 10 professores aceitaram de participar neste estudo. A carta-convite foi acompanhada por um curto vídeo, (<https://youtu.be/8tN90U7MrvM>), que enunciava a temática principal e disponibilizava as informações necessárias para o consentimento dos participantes. As entrevistas foram realizadas no período entre 30 de novembro de 2020 e 14 de abril de 2021, através da plataforma *Zoom*. No início de cada entrevista, os participantes concordaram verbalmente em fazer a gravação integral da mesma, por meio do recurso disponibilizado pela própria plataforma *Zoom*. Embora apresentada a opção de “escolha do nome fictício” para tratamento dos dados, todos os professores optaram por serem identificados no estudo com o nome próprio. No decorrer de cada sessão, foi partilhado o ecrã com a apresentação em *Microsoft PowerPoint* a fim de lançar os tópicos e as perguntas da forma mais clara possível. A duração das entrevistas variou entre 35 e 50 minutos. Salvaguardando os princípios éticos, todos os participantes receberam posteriormente por *email* o documento com a transcrição integral da entrevista e foram informados de que todas as narrativas irão ser reunidas em forma de coletânea.

7.2.1. Participantes

Na tabela a seguir estão caracterizados os professores participantes:

Tabela 18: Nomes dos professores participantes, iniciais correspondentes a serem utilizadas na redação, anos de experiência e instituição de ensino principal à qual pertencem

Professor	Iniciais	Anos de experiência no ensino	Instituição de ensino
Ana Elisa Ribeiro	AER	10	Conservatório de Música de Cascais e Oeiras
António Figueiredo	AF	20	Conservatório Regional de Setúbal
António Martelo	AM	25	Academia de Música de Lisboa
Carlos Damas	CD	25	Universidade de Évora
Daniel Bolito	DB	13	Conservatório de Música de Cascais e Oeiras
Lilia Donkova	LD	18	Conservatório de Música de Cascais e Oeiras
Luís Cunha	LC	30	Escola Artística de Música do Conservatório Nacional
Pedro Lopes	PL	13	Escola Artística de Música do Conservatório Nacional
Raquel Cravino	RPC	19	Escola Artística de Música do Conservatório Nacional
Rui Pedro Cristão	RPC	8	Academia de Música de Almada

Fonte: Elaboração da autora

Atualmente, todos os entrevistados são professores em Portugal, sobretudo na vertente de ensino das aulas individuais de violino. Interessam-se também pelo ensino de música em conjunto, orquestra ou disciplinas teóricas. A formação e o percurso profissional dos participantes foram marcados por diferentes contextos, trazendo experiências distintas como alunos e como professores. Encontram-se ativos como instrumentistas de orquestra, música de câmara ou solistas.

As peculiaridades do trabalho com as crianças pequenas estão entre os principais interesses da Professora Ana Elisa Ribeiro, docente de violino há mais de dez anos. Embora tenha experiência em ministrar aulas em grupo, o seu trabalho é principalmente voltado à orientação individual dos jovens violinistas.

O percurso musical do Professor António Figueiredo foi marcado pela aprendizagem e formação na *Royal Academy of Music* (Londres) na classe do professor Eric Gruenberg, cuja personalidade é a sua principal inspiração no contexto do ensino e da interpretação. Apesar de que “nunca teria pensado que seria um professor”, a sua vasta experiência como violinista não o impediu de se dedicar aos desafios pedagógicos.

Praticamente durante todo o percurso no ensino, o Professor António Martelo tem ministrado sobretudo aulas individuais a alunos de uma ampla faixa etária, incluindo crianças a partir de dois e três anos. Tem também experiência em lecionar aulas de música de câmara, quartetos de cordas, ensaios de naipe e estágios de orquestra.

O Professor Carlos Damas leciona a nível superior desde 2002. Dá aulas individuais de violino aos alunos de licenciatura e de mestrado, além de ministrar a cadeira de psicologia da performance musical. Como violinista intérprete, destaca-se pela realização dos inúmeros recitais, concertos e gravações a nível nacional e internacional.

Como violinista, o Professor Daniel Bolito tem-se apresentado em diferentes orquestras, grupos de música de câmara e a solo. Atualmente, dá aulas individuais de violino, bem como a modalidade “em pares” e dirige a orquestra jovem do Conservatório de Música de Cascais e Oeiras.

A Professora Lilia Donkova nasceu na Bulgária; começou a dar aulas ainda durante os seus estudos na *Royal Academy of Music* (Londres). Tem experiência com jovens de várias idades e dedica-se sobretudo a dar aulas individuais e, mais recentemente, em pequenos grupos. Destaca-se no meio musical português como solista e concertino da Orquestra de Câmara de Cascais e Oeiras.

O Professor Luís Cunha realizou a sua formação no Conservatório *Tchaikovsky* de Moscovo, na Rússia. No ano de 1990 regressou a Portugal procurando reproduzir as grandes linhas do ensino soviético. Apesar de um projeto nesse sentido não ter sobrevivido às dificuldades enfrentadas na altura, o professor Cunha marca presença em várias instituições de ensino profissional portuguesas desde há cerca de 30 anos,

abrangendo os níveis de iniciação a superior. Luís Cunha ministra também ações de formação de professores.

O Professor Pedro Lopes conta aproximadamente com uma década de dedicação ao ensino profissionalizante de violino no Conservatório Nacional (EAMCN). Durante o seu percurso como professor teve um leque vasto de alunos, lecionando também em alguns contextos especiais, incluindo pessoas idosas e/ou com deficiência.

A Professora Raquel Cravino é professora de violino desde 2002. Considera que “dar as aulas” ao longo dos anos lhe ensinou muito, e que o contacto professor-aluno é muito importante para uma aprendizagem tão específica, como relação próxima que requer conhecimento do meio ambiente que rodeia o aluno.

O Professor Rui Pedro Cristão iniciou a atividade docente na Academia de Música de Almada, instituição à qual ainda pertence. É de opinião que a sua evolução enquanto professor foi influenciada inicialmente por ensinamentos que recebeu através da sua experiência enquanto aluno. O seu amadurecimento na docência tem como foco “tirar o máximo de cada aluno, perceber as personalidades e interesses de cada um”.

7.2.2. Instrumentos

O protocolo de entrevista utilizado neste estudo foi desenvolvido pela autora. Está organizado em três partes; o exemplar modelo, apresentado aos entrevistados, encontra-se no [Anexo 5](#).

1. Cada entrevista iniciou com a disponibilização da informação sobre “protocolo e consentimento”. Solicitou-se a concordância com a gravação da entrevista, posterior transcrição e utilização dos dados no estudo. Com o intuito de conhecer melhor o percurso profissional e a experiência no ensino dos participantes, foi pedida uma breve “descrição da atuação docente”. Neste segmento, os participantes relataram os seus principais interesses pedagógicos, projetos desenvolvidos e o seu tempo de experiência, bem como a influência da formação musical na sua atividade docente. Para concluir a parte introdutória, a entrevistadora expôs uma “breve explicação do conceito de autorregulação da aprendizagem”, bem como uma ilustração da sequência cíclica do principal fundamento teórico (Zimmerman, 2000). Além disso, foi explicado que as perguntas estariam relacionadas com as três fases principais do modelo teórico:

- planeamento, monitorização e autoavaliação. A entrevistadora manifestou a sua disponibilidade para esclarecimentos adicionais, sempre que fossem necessários.
2. A parte central da entrevista foi dedicada às componentes do modelo cíclico de autorregulação da aprendizagem (planeamento, monitorização e autoavaliação, conforme indicado acima). Para cada assunto foram colocadas duas a quatro questões, lançadas via *Microsoft PowerPoint* em simultâneo, dando-se liberdade ao entrevistado de organizar a resposta de forma mais abrangente ou respondendo individualmente a cada pergunta.
 3. Grosso modo, a intenção da parte final da entrevista era inquirir sobre experiências pessoais com processo de autorregulação e sobre opiniões relativas à incorporação dos princípios de autorregulação da aprendizagem na prática de ensino. Entre os depoimentos, há reflexões sobre o processo particular de desenvolvimento de autorregulação, bem como considerações sobre a implementação das estratégias de autorregulação na sala de aula. Com a última pergunta, os participantes foram solicitados a sugerir os termos que ajudariam a simplificar a denominação do conceito (autorregulação da aprendizagem) de forma que possa ser mais compreensível para as crianças e para os alunos jovens. No fim de cada sessão, a entrevistadora agradeceu pela disponibilidade em colaborar e pela boa vontade em partilhar as experiências profissionais.

7.2.3. Análise de conteúdo

Diversos discursos podem ser submetidos às técnicas de análise de conteúdo para melhor compreensão das características e estruturas, assim como para sistematização e descrição dos dados recolhidos das comunicações (Bardin, 2011). Cabe ao analista o esforço e a responsabilidade de buscar significados além da compreensão substancial dos relatos e procurar verificar como determinado fenómeno se manifesta nas atividades, procedimentos e interações diárias (Id.). Segundo este método de análise de conteúdo, o processo de análise de dados foi organizado em três fases: pré-análise, fase de exploração do material e fase de tratamento dos resultados.

Visto que as entrevistas foram previamente concebidas para obedecer às regras de (i) representatividade (professores experientes que atuam em determinada área geográfica), (ii) homogeneidade (os dados referem-se ao mesmo tema e foram recolhidos por método igual para todos participantes), (iii) pertinência (os documentos atendem os objetivos da

investigação), na fase de pré-análise foi realizada a transcrição textual, respeitando também a regra de (iv) exaustividade (transcrever cada discurso na totalidade). Desta forma, foi estabelecido o *corpus* da investigação e foram definidas as categorias principais preliminares a serem exploradas na fase seguinte.

Na fase de exploração do material, os dados transcritos foram codificados por meio de sistematização semântica, definindo as passagens de texto que se referem ao mesmo assunto. Por exemplo, as respostas relativas ao estabelecimento dos objetivos a curto ou longo prazo foram codificadas com a categoria “planeamento”; as respostas sobre estratégias que possam incentivar o autocontrole nos alunos pertencem à categoria “monitorização” e as considerações sobre o processo de autorreflexão foram vinculadas à categoria “autoavaliação”. Tal como no Estudo 1, o Modelo Cíclico da Autorregulação da Aprendizagem (Zimmerman, 2000) fornece a linha teórica para as categorias principais da parte central das entrevistas. Além das categorias principais, os recortes textuais foram mais especificamente vinculados às subcategorias, sendo a parte técnica da codificação facilitada com auxílio do *software* MAXQDA, versão 20.

Na fase de tratamento dos resultados, procurou relacionar-se as práticas de ensino a uma das componentes do processo de autorregulação da aprendizagem (subcategorias). Com vista nas categorias/subcategorias definidas na fase de exploração do material, procurou reunir-se as narrativas relacionadas ao mesmo tema, compará-las e entender as concordâncias ou contradições existentes. Na fase de interpretação e redação, respeitou-se a ética e o rigor científico o máximo possível.

A redação dos dados está apresentada de forma análoga a uma revisão bibliográfica. Quando parafraseados os dados extraídos dos testemunhos, refere-se o nome do entrevistado ao longo do texto, ou indicam-se duas/três letras iniciais entre parênteses no final da frase. As citações diretas surgem entre aspas ou em parágrafo separado. Na Tabela 18 (Ver 7.2.1. Participantes) estão as letras iniciais correspondentes para cada professor, utilizadas para facilitar a leitura.

7.3. Resultados

A seguir, expõem-se os resultados, sob forma de compilação dos depoimentos da parte central e final das entrevistas, organizados nas categorias/subcategorias indicadas:

- Planeamento
 - Conteúdos curriculares
 - Eventos públicos
 - Objetivos a curto prazo
 - Reforço da motivação
 - Perceção da individualidade

- Monitorização
 - Consciência auditiva
 - Consciência corporal
 - Ensino das estratégias de estudo
 - Uso do recurso de gravação
 - Erros e frustrações

- Autoavaliação
 - Avaliação institucional
 - *Feedback*
 - Perguntas
 - Ambiente colaborativo

- Crenças

7.3.1. Planeamento

O ambiente de aprendizagem organizado desempenha um papel importante para o desenvolvimento da autorregulação, pelo facto de proporcionar a ordem e a previsibilidade, fatores que apoiam a motivação e o controlo da aprendizagem (Rosário, Núñez Pérez, & González-Pienda, 2007, p. 28). A definição dos objetivos pessoais e planeamento das tarefas ajuda ao aluno a regular o comportamento e ações cognitivas, bem como o seu nível de motivação, em sintonia com as variáveis de personalidade e de contexto (Zimmerman & Schunk, 1998). As ações são subsequentemente orientadas tendo em vista o estabelecimento dos objetivos, podendo ser organizadas em relação às metas concretas a curto prazo ou às metas mais distantes, a longo prazo.

O processo da aprendizagem de um instrumento musical é constituído por diferentes etapas e objetivos a alcançar. As temáticas principais relativas à fase de planeamento, e comentadas pelos participantes, foram organizadas em cinco subcategorias:

1) Conteúdos curriculares; 2) Eventos públicos, 3) Objetivos a curto prazo, 4) Reforço da motivação e 4) Percepção da individualidade.

Esta ordem de colocação segue uma linha que foi revelada na organização das respostas disponibilizadas. A subcategoria “conteúdos curriculares” refere-se a narrativas que abordem um foco a médio/longo prazo, pelas quais se regem as atividades de ensino e da aprendizagem. O planeamento deste tipo guia os objetivos mais específicos, exigindo conhecimento do nível de desenvolvimento de cada aluno e dos objetivos técnico-musicais que ele deve atingir num determinado período. Os “eventos públicos” vão a par com os conteúdos curriculares, apresentando oportunidades de solidificação do trabalho realizado, além de trazer adicional envolvimento emocional e volitivo dos alunos. Em virtude do envolvimento progressivo nas tarefas de aprendizagem, os “objetivos a curto prazo” referem-se ao planeamento das metas alcançáveis, como por exemplo, a realização de alguma atividade específica numa aula ou a resolução dos desafios semanais. Uma vez que a motivação figura como impulso para as conquistas a curto, médio ou longo prazo, a subcategoria “reforço da motivação” está intrinsecamente ligada à própria noção de autoeficácia e aos níveis de confiança do aluno, necessários para estabelecimento dos objetivos e desempenho produtivo. Em cada subcategoria referida acima, a “percepção sobre individualidade” apresenta uma variável que intercala o processo, identificada como condição substancial para o uso eficaz das componentes de autorregulação.

7.3.1.1. Conteúdos curriculares

Hoje em dia deparamo-nos com diversas modalidades para a iniciação de um instrumento musical. As instituições de ensino disponibilizam pedagogias voltadas para o ensino individual, coletivo, em pares ou pequenos conjuntos, podendo promover diferentes géneros musicais. O conteúdo curricular de uma escola, como componente da proposta pedagógica de ensino, geralmente indica os requisitos básicos que devem ser cumpridos pelo aluno num tempo determinado. Por exemplo, uma escola profissionalizante requer um compromisso considerável por parte do aluno. Em alternativa, existem escolas que oferecem regimes de curso livre, podendo ter (ou não) como base os programas de violino do ensino oficial. Independentemente da variante de ensino, da pedagogia ou do contexto, alguns dos objetivos da aprendizagem de violino prendem-se com a aquisição de competências técnicas e musicais, tais como leitura musical, boa postura, desenvolvimento da audição, do sentido rítmico e da qualidade do som.

Os repertórios, propostos nos planos das respectivas escolas, foram assinalados pelos professores entrevistados como sendo uma orientação para a elaboração do planeamento semestral/anual. Com o auxílio de matrizes sugeridas pelo estabelecimento de ensino, define-se a seleção das peças de repertório para cada aluno, tendo em vista as competências técnicas e musicais que o aluno deverá adquirir em determinado ano de aprendizagem.

O planeamento semestral dita frequentemente a organização dos professores e a aprendizagem dos alunos (AER). Os objetivos programáticos (repertório) geralmente estão definidos no início de cada ano letivo, consoante as capacidades do aluno e o desempenho nos anos anteriores (DB). Por exemplo, o Professor Luís Cunha costuma organizar as metas de acordo com os objetivos técnicos e musicais que o aluno deve atingir e apresentá-los, para o conhecimento dos alunos, por meio de uma tabela escrita. Na mesma linha, a Professora Lilia Donkova costuma incentivar os alunos a que escrevam as tarefas e metas, a fim de as lembrarem mais facilmente.

Durante a preparação de determinado repertório, destacam-se os objetivos específicos, como por exemplo, o desenvolvimento de determinadas competências técnicas (AER, AM). As sugestões de repertório devem ser feitas em conformidade e apropriadas à faixa etária e ao desenvolvimento individual de cada aluno, visando solidificar diferentes desafios (AM, RC). O Professor António Martelo realça que se dedica muito à parte física dos alunos, escolhendo determinados estudos pela especificidade técnica que o aluno deve desenvolver. Similarmente, e em função dos desafios que um aluno deve aprofundar, ao escolher o repertório a Professora Raquel Cravino tem o cuidado de se certificar que as obras sejam adequadas para o grau no qual o aluno se encontra.

Como referido, na escolha dos conteúdos programáticos devemos considerar a idade e o nível de aprendizagem do aluno, bem como as suas potencialidades. Contudo, citando o Professor Pedro Lopes: “é importante sempre criar um equilíbrio e tornar o percurso o mais consistente possível, pois o objetivo é que eles não precisem do professor, que sejam autónomos; creio que isso se cultiva desde pequeno”.

7.3.1.2. Eventos públicos

Uma vez definido o repertório semestral/anual e esclarecidas as metas específicas (técnicas e musicais) de cada peça, as oportunidades de apresentação, como provas ou audições, mostram a concretização do trabalho realizado pelos alunos e professores (LC,

PL). Os concursos, pela componente de competição, podem apresentar um complemento gratificante (RC). Para além dos eventos oficiais, como provas, audições ou competições, o incentivo das apresentações para os familiares (RPC) pode fornecer uma boa oportunidade de treinar o tocar para o público. As apresentações menos formais podem ser organizadas, também, em forma de lição de classe. Nesse contexto realça-se a meta motivadora, que é tocar em frente dos colegas (PL, RC, RPC).

Para além dos eventos em que os alunos participam como intérpretes, ou ouvem os colegas em ambiente de aprendizagem, é importante incentivá-los a assistir a apresentações “ao vivo”, a fim de desenvolverem a criação de “uma imagem superior”, como forma de guiar os objetivos de interpretação:

...é importante que o aluno desenvolva uma imagem superior de *performance* daquela que ele tem. Por isso é importante ir aos concertos, assistir, ver as outras pessoas a tocar. As lições de classe são muito motivadoras nesse sentido... pois eles podem ver as outras pessoas tocarem as coisas de outra forma... isso trabalha a ideia de como poderá soar o instrumento; e faz-lhes criar um objetivo e formar uma imagem que lhes guia quando eles têm que estudar e cumprir um objetivo (PL).

7.3.1.3. Objetivos a curto prazo

O caminho que leva aos aplausos e objetivos superiores é longo. As pequenas conquistas de cada dia, de cada aula, constituem os degraus basilares neste percurso.

No que diz respeito aos objetivos a curto prazo, o Professor Luís Cunha procura estabelecer objetivos realizáveis num curto espaço de tempo e evitar propor tarefas demasiado complexas e abstratas. Para ele, importa que o aluno consiga perceber a realização da tarefa como uma conquista, sabendo distinguir no final da aula se o trabalho foi produtivo ou não.

Procuo propor objetivos concretos e realizáveis para um determinado tempo, se conseguires é uma grande vitória. Importa que o aluno consiga perceber dentro do conjunto das tarefas implícitas para aprender uma peça, o que foi conseguido e o que ainda não está atingido (LC).

De modo similar, em relação ao planeamento das tarefas específicas, o Professor Pedro Lopes está atento a que estas sejam aliciantes para o aluno e adequadas para as potencialidades dele. No sentido de orientar e motivar o aluno a construir uma base sólida, ele tenta sugerir atividades que “não estejam totalmente facilitadoras e que haja algum esforço da parte do aluno”. Propõe metas alcançáveis, que ao mesmo tempo exigem certa resiliência para ultrapassar a dificuldade. Noutras palavras, é importante adequar

pequenas tarefas de forma mais consciente, sempre criando um equilíbrio em relação aos obstáculos que os alunos precisam ultrapassar e tendo o cuidado de não tornar as tarefas em algo “super fácil” (PL).

No trabalho com os alunos mais novos, o Professor Rui Pedro Cristão tende a dividir o trabalho “técnico” e trabalho “musical”, a fim de simplificar as tarefas. A Professora Lilia Donkova organiza os objetivos a curto prazo delineando o trabalho em diferentes fases: leitura das notas, exercícios com e sem o instrumento. De aula para aula, a Professora Raquel Cravino tende a ser muito concisa e destaca uma “boa e saudável leitura”, como um objetivo fundamental para conquistas mais complexas.

Realçando a importância de compreender as características de cada aluno, o Professor Carlos Damas sublinha que, em termos educacionais e independentemente da idade:

Cada aluno tem mãos e braços diferentes, a forma de pensar de cada aluno é distinta. Assim sendo, para eu estabelecer um objetivo na aula tenho que ver o indivíduo que tenho à frente, analisar independentemente sendo ele do curso de iniciação ou de ensino superior. Cada um tem dificuldades e facilidades diferentes e tudo isso tem que ser avaliado pelo professor para estabelecer os objetivos da aula. Se eu tenho um aluno que consegue tocar 10 notas seguidas, os objetivos para esse aluno vão ser diferentes daquele que não consegue tocar uma única nota. Temos alunos que reagem muito bem às instruções de professor e temos alunos que reagem mal e não conseguem fazer nada do que pedimos. Então, o estabelecimento dos objetivos e de determinadas tarefas específicas que se possam querer aplicar tem que ser em consonância com o indivíduo que temos em frente. O professor tem que ser como um médico, fazer a análise do aluno e diante dessa análise estabelecer um plano, um objetivo nas aulas. Para mim, não é possível pré-estabelecer um plano e fazer de maneira igual com todos alunos (CD).

A paleta dos objetivos específicos a curto prazo é ampla. O Professor Daniel Bolito entende que os objetivos de cada aula são mais flexíveis e dependem do progresso semanal dos alunos, da capacidade de trabalho, rotina e acompanhamento que têm em casa. Se for um aluno de iniciação, o fato de apresentar bom comportamento, de aprender músicas novas ou de ficar mais a vontade de tocar em frente das outras pessoas, já são grandes aquisições (RPC). Mais além, a escolha do instrumento por vezes é imposta pelas limitadas oportunidades e, por vezes, durante os anos iniciais de aprendizagem um dos objetivos pode ser até que eles consigam gostar do instrumento em si (RPC).

7.3.1.4. Reforço da motivação

De seguida, descrevem-se as perceções dos professores entrevistados, relativas à motivação como estímulo interior para as conquistas a curto, médio ou longo prazo.

A Professora Ana Elisa Ribeiro define a motivação como ponto fulcral e palavra-chave para tudo na vida. Ela define as pessoas motivadas como aquelas que gostam de aprender e de crescer. Na sua prática, dá-se conta de que uma criança desmotivada não aprende bem. Da mesma forma, e relacionando a motivação com os níveis de autoconfiança do aluno, o Professor Carlos Damas observa que “uma criança confiante aprende mais facilmente do que um aluno não confiante”. Nesta linha, cabe ao professor analisar e avaliar as crenças motivacionais, a confiança e autoeficácia que o aluno tem e “investir em fortalecer a resiliência e força mental do aluno, gradualmente construindo um ensino de sucesso” (CD).

Ao longo dessa construção, muitas vezes o professor terá que aprender a ser criativo, a motivar o aluno, a criar sonhos (AER). Especificamente no trabalho com os jovens que iniciam a aprendizagem, as estratégias criativas poderiam ser incorporadas como estímulos em forma de alguns jogos ou brincadeiras, atividades de cantar, bater ritmos, descontração; tudo com o intuito de manter a aula diversificada e os alunos interessados (LC). O próprio repertório é também uma variável que pode reforçar a motivação (RPC). O uso de recursos externos pode fomentar a motivação dos alunos iniciantes (AER). Hoje em dia, temos facilmente à disposição diferentes estratégias, tais como arranjos de acompanhamento em *media*, transmitidos pelas colunas de transmissão do som, metrónomo em *Rock Groove* do aplicativo *Soundcorset* para sustentar o ritmo de escalas e arpejos, ou registos dos grandes intérpretes no *Youtube* (AER).

Além dos recursos externos, a Professora Ana Elisa Ribeiro comenta que as atividades musicais em grupo, como por exemplo coro ou orquestra, que seguem a ideologia “todos por um”, são uma grande fonte de motivação. Em geral, as aulas de conjunto, enquanto ambientes onde as crianças costumam comparar-se com os pares e desenvolver a autoeficácia, são muito importantes para a motivação. O ambiente colaborativo apresenta mecanismos de motivação eficazes (DB), oportunidade de ver outras crianças em volta, ver os colegas a tocarem de outra forma e perceberem que não são os únicos a terem certas fragilidades (AM, PL). As aulas de classe exigem uma participação ativa dos

alunos, revelam-se como momentos “engraçados” também para o professor, devido aos comentários e percepções surpreendentes que podem surgir dos alunos (RC).

A própria relação com o professor pode fomentar a motivação das crianças. Um professor amigo, otimista e interessado pela criança (AER, RC), que tenta aproximar a linguagem (falada) aos interesses do aluno (AF) e que ao longo do tempo constrói uma relação de confiança, pode mais facilmente conseguir com que as crianças aceitem e acreditem nos ensinamentos (AM). Além disso, devido à intensa interação, os professores também “podem estar surpreendidos pelo que é possível aprender com os seus alunos, que veem o mundo de maneira inesperada” (AER).

Colocar os alunos a exercer ocasionalmente o papel do professor, é uma estratégia que reforça a motivação e pode ajudá-los a descobrir problemas, sentir satisfação e criar energia positiva (AF), além de sentirem autoridade ao ver o desempenho dos colegas (LD). O papel de ensinar ao colega promove maior engajamento, consolida os conhecimentos e aumentar a confiança dos alunos:

Às vezes digo, chama o colega, tenta ensinar-lhe esta passagem. Coloco assim aluno na posição do professor. Ao eles "serem" professores estão a aprender para eles próprios, porque estão a ver o problema que eles têm que resolver (AF).

Como complemento à motivação surge na maioria das situações a importância do apoio familiar. A sintonia na tríade entre o aluno, o professor e os pilares familiares assume uma dimensão de relevo na etapa de desenvolvimento social e emocional durante a escolaridade. Quando o processo de ensino funciona em equipa com os pais, a autorregulação e a consciência estendem-se para o nível superior, pelo facto de alunos cumprirem os objetivos diários de estudo em casa que lhes traz melhorias e regularidade (PL, RC). A disponibilidade e o interesse dos encarregados de educação são elementos relevantes para o reforço da motivação na aprendizagem de instrumento (AR, DB, LD), especialmente com os alunos iniciantes (AM). Frequentemente, os professores de instrumento esforçam-se em envolver os encarregados de educação, convidando-os a assistirem às aulas (AR), a ajudar na elaboração e visualização dos vídeos (DB), a ouvirem os filhos a tocar em casa e auxiliar o estudo (LD), ou até a terem eles próprios uma aula, para perceberem a dificuldade que é tocar um instrumento (RPC). Ao assinalar as particularidades de aprendizagem de um instrumento musical, em comparação com outras disciplinas escolares básicas, percebe-se que os responsáveis que tenham algum

conhecimento musical ajudam no estudo em casa (RC) ou na realização das apresentações em família (RPC).

Entretanto, por mais que os professores invistam em motivar os alunos, é possível que não haja resposta positiva da parte deles. Relativamente à falta de interesse, o Professor Luís Cunha comenta o seguinte:

A única avaliação negativa que faço tem a ver com a falta de motivação, com falta de interesse. Se o aluno não tem interesse, então, nada acontece. Isso também pode ser culpa minha, não culpo exclusivamente o aluno por não estar interessado, posso não ter conseguido motivá-lo, mas esse é o único critério que me leva a dizer: não está a funcionar. Se não há interesse, não há trabalho, investimento, não há aquele tempo que é preciso para que as coisas aconteçam... Se o aluno acha que vai fazer tudo nas aulas, não vai... (LC).

Reforçando o papel do professor, na sala da aula da Professora Raquel Cravino, “o "não consigo" é proibido”. A indicação motivadora, “tu consegues tudo aquilo que tu quiseres”, faz com que os alunos aumentem a autoestima e acreditem nas suas capacidades (RC).

7.3.1.5. Individualidade

No contexto do ensino individual, por mais que o professor oriente e ensine, cada aluno é um indivíduo diferente. A aquisição de conhecimentos depende da maneira como ele escuta, da sua capacidade em absorver o conteúdo da aula e do seu grau de distração (AER). Nesse ambiente de ensino, o professor e o aluno criam frequentemente uma boa relação, mas nem todas as crianças se dedicam de maneira igual (RC). É um desafio para os professores identificarem a qualidade das competências cognitivas, as limitações que dificultam o desempenho, o grau de confiança do aluno, o estado psicológico e a capacidade que eles têm para ultrapassar os obstáculos (LD). Há crianças que aprendem mais rápido, ou mais lento (AER), “algo que funciona para uma criança, não funciona para outra” (LD), alguns estão muito decididos no que querem fazer e outros não (RC).

Segue um exemplo comentado pela Professora Ana Elisa Ribeiro onde ela descreve os traços da personalidade da aluna, as altas expectativas e as dificuldades em lidar com erros:

É um instrumento difícil ao início... tive uma aluna que era tão boa em tudo que fazia que tocar violino para ela foi altamente desmotivante, ela não conseguia os objetivos tão rápido como nas outras disciplinas, memoriza história, memoriza geografia e tem notas altas... No violino não é assim... No violino há repetição, erro, falha e há ensino através dos erros... Para ela, a

falha significava que ela não sabia tocar o violino. Estava habituada a conseguir ter sucesso e logo no 1º período queria tudo muito rápido. Ela queria tocar como eu...e eu dizia que estou com mais de trinta anos com o violino na mão e ela está a tocar somente há cinco aulas... Cada vídeo que eu pedia para ela era um constrangimento, ela queria tocar o Balão do João perfeito, não queria que a mãe a gravasse a tocar mal. Ela acabou por desistir no 2.º grau. Por outro lado, o violino é muito "palco", e ela era uma criança tímida... (AER).

No sentido de aferir o nível de compreensão e de maturidade do aluno, o Professor Pedro Lopes reconhece as estratégias que normalmente funcionam e que devem ser aplicadas de acordo com a individualidade. No trabalho com idades mais tenras, dá-se conta da tendência para chamar a atenção e nesse caso tenta promover um “discurso mais centrante”, voltado à ação que está a ser feita no momento. Além disso, tenta perceber “em que sítio o aluno está” e de que forma relaciona as instruções com realização das tarefas, através da estratégia “pergunta-resposta” (PL).

O Professor Luís Cunha afirma que no micropanorama de ensino de violino há muitas fases de aprendizagem. Ele reconhece que cada aluno faz algumas coisas boas e que quase todos alunos tem uma área forte: o que pode ser difícil para um, é mais fácil para o outro e vice-versa. Nesta perspetiva, os objetivos dos alunos são diferentes e é importante ter em atenção que:

Estamos a trabalhar com indivíduos e devemos estimular que cada aluno se torne um músico com as suas características individuais. É importante o aluno entender que vai-se desenvolver de acordo com suas próprias capacidades, de acordo com a própria personalidade e objetivos, que não são iguais para todos. Há quem se realize muito a tocar a solo, há quem se realize em tocar numa orquestra ou em música de câmara; e há ainda tantas variedades, pop, fado... Tudo é intrinsecamente interessante e são as características a desenvolver em cada indivíduo (LC).

Pelas palavras da Professora Lilia Donkova, um dos maiores desafios dos professores é “perceber como funciona cada aluno e não cair no erro de implementar uma estratégia igual para todos”.

7.3.2. Monitorização

O processo de automonitorização refere-se à observação intencional dos resultados de desempenho durante a realização de determinada tarefa (Zimmerman, Bonner, & Kovach, 1996). Designado, também, como processo metacognitivo, a automonitorização compreende a capacidade do individuo em controlar e autorregular as próprias ações cognitivas. A metacognição está relacionada com o conhecimento e controle mental dos

recursos internos, a fim de efetivar as estratégias eficazes para a resolução das tarefas (Andretta et al., 2010). Nesse sentido, o conhecimento de estratégias de aprendizagem e a sua aplicação intencional em função das metas adequadas, revela-se como um processo estratégico de automonitorização, que quando realizado com sucesso fomenta a autoeficácia dos discentes.

Tocar um instrumento musical é uma atividade que, em todas as etapas (desde o início da aprendizagem até ao exercício da atividade profissional) exige o domínio de inúmeros parâmetros, sendo alguns deles controle das mãos, dinâmicas, articulações, qualidade sonora, ritmo, postura, interpretação, etc... Nos diálogos com os entrevistados, inquiriu-se como é que eles transmitem aos alunos estratégias de monitorização e controle de desempenho. Nos recortes dos dados textuais codificados com a categoria “monitorização”, destacaram-se as seguintes temáticas:

- 1) Consciência auditiva, 2) Consciência corporal, 3) Ensino das estratégias de estudo, 4) Uso do recurso de gravação, 5) Erros e frustrações.

No que concerne ao ensino individual de instrumento musical, os dois principais eixos estão relacionados com a presença da “consciência corporal” e da “consciência auditiva” nos alunos. Com o desenvolvimento do raciocínio e apuração do trabalho metacognitivo, o “ensino das estratégias de estudo” é benéfico para uma prática individual eficaz. Por forma a ver e ouvir o que está realmente a acontecer na prática e na *performance*, bem como promover o pensamento reflexivo, são usados frequentemente os recursos de gravação. Um bom sinal de monitorização é que os alunos percebam as qualidades e os desafios no seu desempenho. Assim, não é raro que surjam os “erros e frustrações”, e que os professores exerçam um papel significativo para ajudar aos alunos a superarem os obstáculos.

7.3.2.1. Consciência auditiva

A audição musical é considerada um dos elementos mais importantes da aprendizagem musical. A sua importância e busca de adequadas estratégias para o desenvolvimento de percepção auditiva consciente tem sido alvo de interesse de reconhecidos autores na área do ensino da música, tais como Murray Shafer, John Paynter, Keith Swanwick, Jacques Dalcroze ou Edgar Willems. A consciência auditiva refere-se à componente da inteligência auditiva, realizada durante participação ativa do aluno na ação motora de

tocar um instrumento (Willems, 1985). Para monitorizar o resultado sonoro, é necessário ouvir além do nível sensorial, ou seja, é necessário escutar de forma atenta o som produzido, entender e reagir.

Como assinala o Professor Carlos Damas, um grande problema que existe na maioria dos alunos é a falta de consciência do que fazem, sendo esta uma grande barreira para um bom desempenho.

“Na sala de aula acontece que muitas vezes os alunos nem ouvem que estão a tocar desafinado, podem estar preocupados com questões técnicas, mas estão a tocar desafinado...” (CD) Quando isso acontece, o professor costuma alertar: “ouve lá bem essa nota que estás a tocar”, ou pergunta “tinhas percebido que estava desafinado?” (CD). Estas intervenções interrogativas tendem a incentivar o aluno a aumentar a consciência do som e da afinação e corrigir as desafinações. “Se não tiver consciência, ele passa e nem percebe sequer que estava desafinado” (CD).

No seu trabalho diário, o Professor Pedro Lopes esforça-se por cultivar diferentes estratégias que promovam a autoconsciência. Como recursos externos, ele recorre ao uso do piano (por ser uma fonte sonora diferente do violino), exemplifica, recorre às palmas, ao quadro de escrever ou ao *iPad*, para estimular as capacidades do aluno em escutar atentamente o resultado sonoro. Explora histórias para trabalhar fraseados, timbres diferentes, recorre ao contraste das emoções e de texturas, tudo com o objetivo de os alunos “ouvirem aquilo que se passa” (PL).

Efetivamente, uma das insistências dos professores é fazer com que o aluno realmente ouça (AM). Algumas das estratégias referidas que podem incentivar os alunos a buscarem uma consciência mais profunda e escutar ativamente, são: tocar mais lento, passar compasso a compasso, repetir para consolidar, conferir a afinação em relação às cordas soltas, além de encorajá-los a serem sinceros consigo próprios, a perceberem se está a soar bem, e se as notas estão afinadas (PL, DB, RC, LD).

Os Professores Lilia Donkova e António Martelo costumam sugerir a estratégia de “fechar os olhos” para monitorizar e refinar o resultado sonoro:

Uma coisa que utilizo em aula na parte auditiva: gosto de pedir para eles fecharem os olhos. Ao fechar os olhos, outros sentidos estão um bocado mais apurados. Isso é para a qualidade do som, para a afinação, e resulta muito bem, eles gostam, acham que é uma brincadeira. Resulta e eles acham piada (AM).

O fechar os olhos com alunos mais velhos funciona bastante bem, especialmente quando queremos atingir alguma coisa da parte emocional e musical (LD).

A Professora Raquel Cravino salienta a importância de “cantar” nas aulas para os alunos e incentiva-os a que o façam. Com essa estratégia, eles interiorizam o contorno melódico e desenvolvem a noção do fraseado musical (RC).

De alguma maneira simplificando o termo consciência, o Professor Daniel Bolito pede aos alunos para “pensarem com antecipação e a cantarem a música para dentro”, além de verificar se realmente sabem “o que significa estar concentrado”. Confirma que quando há alguma preparação mental, “pelo menos o início da música costuma correr bem e serve como uma alavanca para o resto da música, os alunos acabam por ganhar confiança” (DB).

7.3.2.2. Consciência corporal

O termo consciência corporal associa-se ao autoconhecimento e ao estabelecimento da relação entre mente e corpo. Refere-se ao reconhecimento e identificação dos processos e movimentos corporais, internos e externos. Tomar consciência dos movimentos que o corpo exerce, aumenta a capacidade de realizá-los de maneira mais adequada e com mais atenção.

Logo na fase inicial da aprendizagem do instrumento, o aluno encontra-se cognitivamente muito empenhado nas atividades de entender os sons e os ritmos, aprende como segurar o arco e o violino, esforça-se em desenvolver a leitura musical. Nesse tempo, o corpo do aluno adapta-se aos objetos – o instrumento e o arco – e a uma posição corporal até então desconhecida (ou pouco conhecida). Não é raro que a atenção metacognitiva voltada para os sentidos visual e auditivo prevaleça e o aluno crie hábitos de postura incorretos. Esta probabilidade aponta para a importância de incorporar estratégias que promovam a consciência corporal e bem-estar com o instrumento, desde as primeiras etapas.

Justamente, esse é um dos focos na prática de ensino: fomentar a consciência corporal dos alunos por forma a que eles sintam os seus movimentos corporais e tenham atenção em controlá-los (CD, LD). Por exemplo, se o aluno estiver com o ombro para cima, o Professor Carlos Damas pergunta-lhe “se ele sente que o ombro está para cima”, pede-lhe que relaxe o ombro em seguida (sem o violino) e que feche os olhos e sinta a posição natural e descontraída. Desta maneira, ele incentiva o aluno a aprender a estar consciente

do seu próprio corpo, das mãos, dos dedos, a ter atenção em monitorizar a postura quando está a tocar o violino (CD).

Por vezes, o simples toque de intervenção do professor ajuda a aumentar o autocontrolo. “Se o aluno coloca o cotovelo muito atrás, às vezes só coloco o dedo no cotovelo [do aluno] para ele sentir o movimento correto” (LD). A Professora Lilia Donkova percebe que “sentir o próprio corpo demora tempo e que o autocontrolo com ajuda do professor” contribui para a evolução. No trabalho com alunos jovens, ela busca exemplos da vida quotidiana, de fácil compreensão. Por exemplo, para sentirem que a mão tem que ficar mais redonda, sugere: “pega num copo, sente como tu pegas no copo, ou como fazes com a bola para jogar basquete” (LD).

Com intenção de promover a consciência corporal, o Professor Rui Cristão incentiva os alunos a memorizarem uma peça musical ou trecho dela. “Ao decorar curtos trechos e conseguir “fugir” da partitura, poderão tentar mudar alguma coisa” (RPC). Também o Professor Daniel Bolito afirma que o fato de estarem a ver uma partitura acaba por tirar o foco da afinação ou no uso do braço direito.

Um dos recursos externos que tem sido utilizado para correções da postura é o espelho (AM, AF, LD, DB). Seguramente, muitos violinistas utilizam o espelho para correção da postura das mãos, da direção e distribuição do arco, do ponto de contato ou da quantidade de crinas. Na sala de aula, o espelho tem sido utilizado no trabalho com os alunos como um recurso que possa promover as correções através da capacidade visual (LD, RPC). Muitas vezes, há necessidade de os alunos se verem e ficarem com uma ideia melhor das coisas físicas, visíveis, sendo possível replicar essa estratégia em casa também (AM).

No entanto, o uso do espelho não dispensa o trabalho de ensinar ao aluno a observar-se a si próprio sem o espelho (CD). Deve recorrer-se ao uso do espelho pontualmente, pois quando o aluno começa a tocar ou está no palco não terá essa possibilidade (espelho) para se corrigir (CD e LC). O Professor Luís Cunha não discorda da utilidade do espelho, por ter presenciado situações na aula em que foi preciso convencer o aluno de que está “muito torto”. No entanto, o trabalho de indicar o problema que deve ser corrigido não acaba com o auxílio do espelho e com a mera concordância do aluno (LC), ou seja, “muitas vezes o espelho só não chega, eles têm de sentir” (LD). Nesse caso e em circunstâncias similares é essencial procurar estratégias que mobilizem os mecanismos metacognitivos

e ir além do artefacto externo, por exemplo, fixar um ponto onde o aluno possa olhar para se lembrar de como corrigir o problema (LC).

Agora vamos ver como é que tu te vais vigiar enquanto tocas sem olhar para o espelho, vamos procurar estratégias para onde olhar... uma coisa que seja possível e que não seja um artefacto que não usamos enquanto tocamos (LC).

7.3.2.3. Estratégias de estudo

Enquanto na aula os alunos têm o apoio do professor, *feedback* imediato, sugestões das estratégias e o apoio necessário para uma aprendizagem específica, gradualmente eles passam a estudar o instrumento individualmente e quanto mais absorvem e interiorizam as estratégias de forma eficaz, mais aumentará a qualidade do estudo. O ensino de estratégias de estudo é uma forma através da qual os professores entrevistados orientam os seus alunos a serem mais independentes e eficientes.

Relativamente à partilha e orientação das técnicas de aprendizagem, o Professor Luís Cunha tenta “desmistificar passagem por passagem”, sugerindo formas de as trabalhar. Dependendo das características do aluno, ele assume uma abordagem pormenorizada ou uma forma mais geral, indicando a maneira como se pode resolver determinado tipo de problema, a nível do arco ou da afinação. O tipo de instruções transmitidas depende muito das necessidades específicas de cada aluno em cada momento (LC).

A variedade dos métodos técnicos é extremamente útil e oferece muitas ideias a partir das quais o aluno pode ser estimulado a procurar estratégias e tornar o estudo dos exercícios aliciante, “em vez de passar para frente as folhas que, às vezes, podem ser muito insípidas e aborrecidas” (LC). Para estimular o desenvolvimento cognitivo e dar maior complexidade às tarefas, o professor Cunha costuma propor exercícios oriundos da metodologia húngara, por exemplo tocar e cantar em simultâneo, tocar e ao mesmo tempo dizer o nome das notas, ou tocar e dizer o ritmo do compasso que vem à frente. “Essas variantes estão estruturalmente mais complexas e permitem fixar a atenção” (LC).

Frequentemente, o Professor Pedro Lopes simula o estudo na aula. Incentiva os alunos a adequarem as estratégias cada vez que repetem o trecho da peça musical, incentivando a que eles sugiram a estratégia. Ele tenta não dizer a resposta correta, treina os alunos a serem críticos e que desenvolvam a maneira de ouvir.

A Professora Lilia Donkova está ciente do papel do professor no sentido de equipar os alunos com ferramentas de estudo. Tendo, em geral, uma aula semanal com um aluno,

ela dedica grande parte da aula em salientar a importância de estudo individual eficiente e em ensinar aos alunos como estudar corretamente.

No sentido de incentivar a elaboração de estratégias pelo próprio aluno, o Professor António Figueiredo considera importante permitir ao aluno que ele próprio arranje as soluções e que as descubra independentemente, pois esse é o processo que ele fará em casa sozinho. Ele acredita que esta abordagem, que incentiva os alunos a fazer essa descoberta, costuma funcionar bastante bem (AF). “Destá forma eles aprendem a estudar, que é uma coisa que eles não sabem, é algo que se aprende por repetição, autocontrole” (AF). O Professor António Figueiredo indica que essa rotina leva algum tempo e incentiva os alunos a fazerem a pergunta “porquê” sempre que necessário, quando não entendem.

Olha, tens aqui este problema. Primeiro indico: resolve assim; segundo, agora resolve tu. Eu fico calado e observo o que ele faz. Mediante o comportamento, indico qual é o sentido em que ele deve ir e porquê (AF).

Acontece que os alunos criam hábitos de utilizar estratégias pouco ou nada eficazes (AF, LD). Por exemplo, não é raro que o aluno comece a tocar bem e depois de acontecer um erro volte ao princípio. Nesse caso, o aluno usa uma “estratégia pouco eficaz”, que é voltar a repetir do início da peça musical. Quando o Professor António Figueiredo percebe que o aluno tem esse hábito, metaforicamente comenta: “fazes uma ultrapassagem pela direita em vez de fazer pela esquerda”. A seguir, tenta ensiná-lo a focar no problema concreto e resolvê-lo determinando um trecho de estudo mais restrito, por exemplo, fazer algumas notas antes e algumas notas depois. O esforço em ensinar estratégias de estudo eficazes ensina-os a descobrirem e experimentarem, perceberem o que é útil e o que não é, e este é um processo que exige muita paciência (AF). Como conclui o Professor António Figueiredo, “esse tipo de descoberta abre as fronteiras e portas para que eles possam voar sozinhos”.

7.3.2.4. Gravações

Nos últimos anos, o uso dos recursos de gravação tem marcado presença nos ambientes de ensino e de estudo de instrumentos musicais. Com a atual situação de ensino à distância, causada pela pandemia mundial, as gravações tornaram-se um recurso principal para um aluno de instrumento apresentar o seu trabalho. A maioria dos alunos dispõe

dessa facilidade tecnológica e utiliza-a com frequência, em colaboração com os professores.

A maioria dos professores entrevistados afirma que solicitam frequentemente o envio dos vídeos realizados pelos alunos, com a autorização prévia dos encarregados de educação (AER, PL, DB, RC, RPC, AM, LD). As vantagens que esse recurso proporciona são as apresentações das tarefas realizadas em casa, o cumprimento de compromisso com o professor, a possibilidade de sentir maior motivação e uma orientação adicional entre as aulas oficiais dos professores (AER). As gravações podem esclarecer aos alunos aquilo que se propõe e em que medida isso está conseguido (PL). O Professor Daniel Bolito recebe semanalmente (ou até diariamente) pequenos vídeos dos seus alunos e por vezes pede-lhes que compararem um vídeo atual com algum anterior. O facto de poder observar e aperceber-se do seu progresso reforça a motivação do aluno e desenvolve uma noção maior sobre aspetos de postura e afinação (DB, RC, LD). A participação dos pais nessa atividade traz benefícios adicionais (DB, RC).

O Professor António Martelo aposta nessa ferramenta quando os alunos já mostram alguma autonomia e possam realizar essa tarefa sozinhos. Costuma ver/ouvir a gravação junto com o aluno e pedir que o aluno faça comentários. Por vezes, depara-se com respostas surpreendentes, o que o leva a crer que esse recurso desenvolve a autocrítica. O Professor António Martelo tem o cuidado de incorporar o uso das gravações através de uma abordagem sistemática, sendo necessário que os alunos se habituem e treinem essa estratégia. À medida que os alunos vão evoluindo, ele dá-se conta de que vários começam a realizar as gravações de forma proveitosa, adotam essa estratégia e conseguem fazer uma autoavaliação cada vez mais consistente face ao seu desempenho (AM). Como refere a Professora Lilia Donkova, ouvir e ver as gravações “é uma maneira de interiorizarem os seus próprios erros”. Ela incentiva a revisão e a escuta atenta das gravações com acompanhamento e apontamentos na partitura.

O Professor Carlos Damas concorda que a gravação é um bom recurso para ser usado no sentido de aumentar a noção do aluno sobre o seu desempenho. Enquanto, por um lado, a gravação pode servir para o aluno ouvir o que se passou, por outro lado não dispensa o trabalho de consciência e concentração que ele tem que ter no momento. Somente com a consciência ativa é que os alunos poderão realizar melhor a próxima gravação (CD).

Se o aluno está desconcentrado, faz imensos erros, não corrige os problemas – a próxima gravação vai sair igual, talvez diferente, mas com o mesmo nível.

A gravação é um recurso que oportuniza ter noção do que está a soar, mas não é recurso para corrigir os problemas que existem. Depois do desenvolvimento da consciência corporal e auditiva – sim, a gravação. Mas nunca como recurso da aprendizagem. Monitorizar sim, para tentar ver o que está a passar, mas não para corrigir o que se passou (CD).

Em suma, a gravação serve para o aluno ouvir ou ver as questões corporais (CD). No entanto, só com a ativação dos recursos internos e com a “união da mente, corpo e ouvidos” é possível desenvolver a preparação mental, física e técnica para um bom desempenho (CD).

Como intérprete e como docente, o Professor Luís Cunha “nunca foi muito a favor dos vídeos”. Assinala que este é um recurso que deve ser utilizado com muito cuidado, no sentido de evitar situações de não estar com atenção enquanto se toca, por existir a possibilidade de ver depois o que se passou.

No que diz respeito à realização das gravações, deve ter-se a noção de que essa atividade interfere na privacidade do aluno e da família. A Professora Ana Elisa Ribeiro assinala que se deve ter cuidado e delicadeza quanto à solicitação das gravações, procurando sempre o consentimento. Refere como exemplo o constrangimento ou incómodo que esse recurso pode apresentar para algumas crianças. Incontestavelmente, as crianças não são todas iguais e podem não se sentir à vontade por estarem a ser filmadas (AER):

Tive uma aluna... ela não se sentia bem de estar a ser colocada em causa semanalmente. Para ela, a fase de estudo significa que ainda está a aprender. Estar gravada na fase de aprendizagem e com erros e desafinações que acontecem... Ela não se sentia bem, pois para ela a gravação seria como se fosse uma audição. Eu entendi que aquela aluna não teve à vontade suficiente para ser gravada tocando na fase de aprendizagem. Era uma das crianças perfeccionistas e não gostava de gravar fazendo erros, era como se fosse entregar um trabalho de matemática com erros, para ela não funcionou (AER).

Considerando as atuais condições de ensino causadas pela pandemia mundial, a Professora Raquel Cravino vê o efeito positivo das gravações. Alguns dos seus alunos tiveram mais tempo para se dedicarem ao uso expressivo desse recurso, o que os faz mais atentos, trazendo uma “evolução gigante”.

7.3.2.5. Erros e frustrações

Seja no momento de estudar, tocar ou ouvir uma gravação, os alunos que monitorizam o processo percebem os erros. Por vezes, as estratégias de estudo funcionam e os alunos

ultrapassam as dificuldades, porém o cenário em que acontecem certos bloqueios e frustrações numa aprendizagem tão específica não é raro.

Perante essa questão, uma parte da entrevista visa averiguar as estratégias que possam ajudar os alunos a lidarem com essas situações. *A priori*, destacam-se as observações provenientes da prática de ensino dos professores entrevistados:

“As vezes é complicado gerir as frustrações” (RPC).

“As vezes esse é um problema complicado” (AF).

“As frustrações surgem frequentemente” (DB).

“Lidar com as frustrações é sempre muito complicado, até nos adultos temos dificuldades de lidar com erros e frustrações” (LD).

“Por vezes, eles transformam erros pequeninos em coisas gigantes” (CD).

“Do meu ponto de vista, percebo pouca tolerância nos alunos” (RPC).

“Quando as coisas não correm tão bem, é quase uma desistência” (RPC).

“Em geral hoje os alunos não lidam bem com a frustração” (RPC).

“Recordo um aluno que queria ser tão perfeito que não dava nenhuma hipótese a ele mesmo, daí a frustração dele” (AF).

“Eles têm medo do erro e quando ficam frustrados, para alguns alunos é muito difícil dar a volta” (AF).

“O grande problema dos alunos instrumentistas é que o erro e o perfeccionismo são terríveis para estes músicos” (CD).

“Uma aluna estava com muita vergonha e com medo de que as pessoas em volta fossem ouvir os erros” (AER).

“O erro é uma nuvem escura na nossa cabeça e os miúdos andam cheios disso, por todo lado” (AF).

As citações indicam que os professores entrevistados reconhecem essa questão. Tendem a suavizar as circunstâncias, dizendo que “amanhã é outro dia” (RC), ou a encorajar os alunos a ganharem confiança (LD).

O Professor Rui Pedro Cristão procura adaptar o programa estando atento aos problemas do aluno. Se um aluno se encontra num grau mais avançado e tem certas dificuldades com o repertório previsto para esse nível de aprendizagem, “às vezes vale a pena dar um passo atrás para que ele consiga tocar bem e consiga ultrapassar as dificuldades” (RPC). A falta

de tolerância e o desejo de perfeição é uma questão comentada pelo Professor Rui Pedro Cristão, também. Ao refletir sobre “novas gerações, menciona que a questão das frustrações é pertinente e complicada para se lidar hoje em dia” (RPC); nota que, em geral, os alunos rapidamente ficam frustrados.

O Professor Daniel Bolito explica que procura explorar e isolar o problema detetado num aluno. Por vezes, a questão da maturidade do aluno é uma variável relevante quanto à forma de encarar as falhas de modo positivo ou negativo. Ele nota que “os mais novos passam à frente”, enquanto, “os que vão ficando mais velhos, e com mais problemas na cabeça, veem tudo de um prisma mais negativo” (DB). Quando consegue identificar o problema, esforça-se em explorar soluções que funcionem melhor tendo em vista a capacidade do aluno. O seu mote, que assegura que para tudo há uma solução, é: “em vez de bater com a cabeça contra a parede para ir a outra divisão, devemos procurar uma porta” (DB).

Utilizando um exemplo metafórico quase idêntico, o Professor António Figueiredo considera que “a função do professor é alertar o aluno sobre os perigos de uma pessoa encontrar o muro e não conseguir encontrar uma porta” (AF). Ao destacar a calma e a paciência que se deve cultivar (“é como o bacalhau, tem que se meter de molho e leva tempo”), ele costuma explicar aos alunos que um dia podemos tocar melhor, outro dia pior; o segredo é uma abordagem metódica, sem nervosismo e frustração (AF).

Uma outra abordagem de cunho pessoal, à qual o Professor António Figueiredo recorre quando percebe as dificuldades de gestão das frustrações e erros, é tentar mostrar que qualquer ser humano erra e tem as suas frustrações:

Às vezes tento dar até os exemplos da minha vida pessoal. Conto sobre alturas em que estive frustrado com algo, que demorou tanto tempo e consegui resolver... mas leva tempo. Tens que aprender que há coisas que levam tempo, tens que recuar um bocadinho, fazer outras coisas, esquecer, e depois voltar outra vez ao problema com outra cabeça ou outro entusiasmo e harmonia (AF).

Num quadro de apresentação pública de uma peça musical, almejando a perfeição e ausência de erros, por vezes gera-se medo de errar, medo do palco. Se o aluno errar algumas notas numa página repleta de texto musical, o Professor António Figueiredo assinala que estes erros são a minoria. Tenta indicar as coisas boas que o aluno fez. Recorre ao discurso de que um ser humano não é um *RoboCop*, explicando que todos

temos falhas. “Se falharmos algumas notas hoje, às vezes não as vamos falhar amanhã, isto é uma aprendizagem contínua, estamos sempre a aprender” (AF).

O Professor Carlos Damas salienta que se deve trabalhar a preparação mental psicológica do aluno como um indivíduo independente. A estratégia que ele tenta trabalhar é “desvalorizar o erro”, a partir da percepção de que “o ser humano automaticamente valoriza o que é mau e desvaloriza o bom” (CD).

A nota passou e ficou para trás. Não podemos recuperar o tempo passado, nem sofrer com o que passou, temos que nos preparar para o futuro, e o futuro é a música que vem a seguir. Se falhar uma, duas notas temos que ensinar aos alunos a desvalorizar o que acontece. Os melhores do mundo falham. Só não falha quem não sobe ao palco...a falha é inevitável para o músico, nenhum músico pode querer não falhar. Se somos humanos temos que estar preparados para falhar. Esse discurso tem que ser feito com os alunos, ensiná-los a lidar com erros que vão sempre aparecer. Os melhores do mundo falham. O que eles sabem fazer é resolver o problema mais rápido, sabem esconder o problema melhor. Por exemplo, o Heifetz tinha uma capacidade auditiva tão grande, que era capaz de corrigir as suas desafinações de forma muito rápida e ninguém se apercebia que ele corrigia. Até ele falhava. Não vale a pena os alunos pensarem que vão ser perfeitos, que nunca vão falhar... (CD).

É curioso que os Professores Carlos Damas e António Martelo se sirvam de uma imagem metafórica quase idêntica, para exemplificar aos alunos como lidar com os erros:

O que fazemos quando estamos na rua e apanhamos um buraco a nossa frente?
(CD)

Imagina que vais à rua e caís num buraco cheio de lama que não viste. Achas que é uma coisa agradável? (AM)

Certamente os alunos não iam gostar de cair nesse buraco cheio de lama. “Então, saltamos por cima e continuamos o nosso caminho (CD), ou contornamos o buraco num próximo dia” (AM). Na música acontece a mesma coisa. Quando o aluno falha uma nota, temos que o ensinar que não podemos cair nesse buraco e que se deve seguir como se nada tivesse acontecido (CD); ou deve-se ter cuidado e tentar corrigir o erro no processo de automonitorização (AM).

Num ambiente de ensino de instrumento musical, sucede que a mistura entre a vontade de perfeição e a situação real vivida influencia o lado emocional dos alunos envolvidos no processo da aprendizagem. As estratégias sugeridas atrás podem ser consideradas, dependendo das particularidades do aluno em questão. Os erros existem para aprendemos com eles (AM), fazem parte do processo de evolução (AER, RC) e, como qualquer coisa

na vida, temos que desenvolver a resiliência (RC) para aprender a lidar com erros e frustrações (LD).

7.3.3. Autoavaliação

Desde o princípio da aprendizagem, tocar um instrumento é uma atividade de alguma forma constantemente avaliada. Seja para tocar numa aula para o professor, para o amigo, para familiares ou numa prova ou audição. A autoavaliação, como uma componente de autorreflexão no processo da autorregulação da aprendizagem, refere-se à análise de desempenho e das estratégias utilizadas na realização da tarefa. A autorreflexão conclui o processo cíclico e, em simultâneo, reinicia-o. Nessa fase da aprendizagem refletimos sobre as estratégias utilizadas, no sentido de percebemos se funcionaram ou não e como poderão ser ajustadas para haver maior sucesso nas próximas tentativas.

Tendo em conta os dados das entrevistas, foram definidas quatro subcategorias que sugerem abordagens que possam contribuir para o desenvolvimento dos hábitos de autoavaliação:

- 1) Avaliação institucional, 2) *Feedback*, 3) Perguntas, 4) Ambiente colaborativo

A subcategoria “avaliação institucional” refere-se a considerações sobre os sistemas avaliativos das escolas e os eixos orientadores da evolução do aluno. O “*feedback*” do professor frequentemente apresenta o modelo e suporte para o desenvolvimento das competências autorreflexivas do aluno. Através das “perguntas” é possível perceber o envolvimento metacognitivo do aluno, ou seja, as perceções e a consciência sobre o desempenho. O “ambiente colaborativo” no processo da aprendizagem, com oportunidades de avaliação mútua e entre pares, sugere uma abordagem adequada para o amadurecimento das competências avaliativas.

7.3.3.1. Avaliação institucional

A avaliação exigida pela escola geralmente apresenta um esquema, que indica em que medida os objetivos dos alunos foram atingidos. Nomeadamente, por meio de uma prova, o aluno pode ter uma visão mais ampla sobre o seu desempenho, não apenas a reação do professor, mas também da escola (LC). Embora o parecer do professor seja um grande pilar para o aluno, numa prova a vantagem é a presença de um corpo docente. Ao entender que esse momento avaliativo “é muito importante, pois para nós, músicos tudo acontece

num palco e para outras pessoas”, o Professor Luís Cunha explica que “a prova é a capacidade de concretização daquilo que se faz”.

No entanto, a prova em si “é uma situação que depende do momento e pode acontecer de forma mais ou menos sucedida; não é o único momento de avaliação e não deve funcionar de forma autodestrutiva para confiança do estudante” (LC). Diante disso, o Professor Luís Cunha defende as avaliações constituídas por várias componentes e destaca o processo de avaliação contínua, que proporciona uma descrição e explicações por parte do professor. Mais especificamente, na EAMCN, “a avaliação continua é significativa tanto quanto uma prova” (LC). Nela, o aluno tem um papel mais participativo, sendo envolvido na avaliação do desempenho de cada aula. Esse ponto inclui um momento onde o professor e o aluno refletem em conjunto sobre os objetivos estabelecidos.

Por conseguinte, ao conciliar planeamento semestral e avaliação contínua, muitas vezes o aluno percebe em que medida conseguiu alcançar os objetivos (LC).

Como uma estratégia de incentivar a autoavaliação contínua nos alunos, o Professor Pedro Lopes opta frequentemente por cultivar a análise da aula, dedicando alguns minutos para o resumo da mesma. Muitas vezes, devido à imaturidade dos alunos, ele percebe que a realização desta tarefa traz dificuldades pelo facto de “os alunos não estarem presentes no momento”. Apesar disso, ele não desiste desta estratégia, que já lhe trouxe bons resultados no sentido de alunos começarem a escrever os resumos de forma independente, para os utilizarem como apoio enquanto estudam em casa.

7.3.3.2. *Feedback do professor*

Num ambiente educativo, uma relação positiva e confiável é fundamental para incentivar os alunos a continuarem evoluindo. O parecer do professor sobre o desempenho dos alunos é uma prática que ajuda no processo de orientar as aprendizagens e alinhar as expectativas dos ambos os lados. Nas aulas individuais de instrumento, através desses diálogos cultiva-se um bom relacionamento entre o professor e o aluno.

O Professor Pedro Lopes tenta transmitir aos alunos a sua honestidade e a preocupação com que sempre estejam melhores, dentro das potencialidades deles. “Eu sou muito franco naquilo que lhes digo, tanto muito bom, quanto muito mau” (PL). Ele tenta transmitir que não há pessoas “super-perfeitas e super-péssimas”. Promove a ideia de construção da peça musical a partir de momento em que o aluno recebe a peça nova,

salientando a importância de atingir os objetivos que gradualmente darão a segurança necessária para o momento da audição (PL).

A Professora Ana Elisa Ribeiro explica que o papel dos professores é orientar a capacidade de alunos a se autoavaliarem e incentivá-los a descobrirem como se observar a si próprios ao longo do tempo. De aula para aula, ela tenta não deixar os alunos habituarem-se a que o professor sempre chame a atenção, “atenção, está desafinado, estas a correr” (AER). Sabendo que há uma pessoa para indicar, eles não criam uma estratégia e não evoluem na sua capacidade de se corrigirem. Ainda no trabalho com alunos pequenos, e através de um trabalho persistente, é possível fazê-los perceber se tocaram afinado, se fizeram algum erro rítmico, habituá-los a parar junto ao erro e arranjar uma estratégia para contornar o erro na próxima repetição (AER).

7.3.3.3. Perguntas

Uma das estratégias para estimular o pensamento reflexivo, é tentar perceber se os alunos perceberam que alguma coisa aconteceu, explica o Professor António Martelo. “Eu paro e pergunto: Percebeste o que aconteceu aqui”? Entretanto, muitas vezes depara-se com diferentes níveis de perceção dos alunos. Há alunos que continuam com mesmos erros, mas há alunos que conseguem identificar que algo não correu bem (AM).

No contexto da aula, o Professor António Figueiredo às vezes pergunta: “Se isso fosse um exame, quanto é que tu achas que seria a tua nota?” No entanto, a resposta esperada “não é só dar um número”, espera-se uma resposta qualitativa. Nesse sentido, e de forma geral, ele percebe que existem certas dificuldades dos alunos para expressar a reflexão sobre o seu desempenho. Frequentemente, os alunos tendem a serem críticos com conotação negativa, associando a crítica com a procura de erros e falhas. Numa pergunta “gostaste, não gostaste, o que achaste bem, o que mal?”, os alunos logo apontam os problemas, nenhum diz alguma coisa boa (AF). “É raro alguém dizer alguma coisa boa, o que correu bem. Todos dizem "errei esta nota"” (AF).

Ao perceber essa inclinação dos alunos nos hábitos autoavaliativos, o Professor António Figueiredo pondera que seria benéfico promover a autoavaliação positiva e “não sempre corrigir os erros e mandar para baixo” (AF). Com essa posição, ele aproveita para indicar aos alunos que pretendem seguir a via artística, que “o palco traz felicidade, que é preciso divertir-se no palco, que nós tocamos para outras pessoas e para nós próprios também” (AF).

A Professora Lilia Donkova costuma inquirir a opinião do aluno antes de dar o seu parecer ou nota. Solicita que se refiram a cada peça e reflitam sobre o seu desempenho. Percebe que muitas vezes os alunos não descrevem o quadro real, “uns dizem que correu tudo bem (e não era assim), e outros estão demasiado críticos” (LD).

Similarmente, depois de uma audição ou ensaio com piano, o Professor Rui Pedro Cristão incentiva os alunos a nivelarem o que aconteceu, a apontarem as coisas que não correram bem, mas mencionando as coisas boas também (RPC). A Professora Raquel Cravino conta que costuma pedir aos alunos que indiquem “primeiro três coisas boas e depois três coisas menos boas (não más), coisas que ainda não estão bem e sobre quais eles devem refletir” (RC). Em suma, “perceber os erros, mas perceber o que fazem bem é autoavaliação produtiva” (LC).

7.3.3.4. Ambiente colaborativo

Para além de tocar em frente do professor e tentar absorver as estratégias de autoavaliação na aula, é possível criar um ambiente colaborativo e organizar atividades com caráter colaborativo, por exemplo, uma aula em classe. O Professor Rui Pedro Cristão tenta utilizar essas situações para “puxar o aluno para cima”, tocando em frente dos colegas. Afirma que é importante ouvir os colegas a tocar para aprender, para perceber a evolução ou reconhecer os próprios problemas. Com orientação do professor, e sem incentivo de competitividade, essa atividade proporciona uma avaliação mútua e construtiva entre os alunos (RPC).

Nesta linha, o Professor Pedro Lopes e a Professora Raquel Cravino cultivam um “espírito da classe”. Costumam reunir os alunos de vários níveis, envolver os colegas mais velhos para ajudarem aos mais novos, incentivar as amizades (RC, PL). Seja uma aula longa onde cada aluno toca em frente dos colegas (RC), ou reunião da classe como final do dia de audição (PL), os professores utilizam esses momentos para incentivar a reflexão e as competências avaliativas.

O contexto referido requer alguns cuidados, por exemplo, “evitar a competição, que pode ser um bom recurso que puxa para frente” (LD), “mas tem que ser muito moderada” (LC). O elemento da personalidade figura novamente como um fator sensível. Nesse sentido, “a comparação com os colegas é útil até certo ponto, há miúdos que funcionam muito bem com esse estímulo e há miúdos que funcionam muito mal” (LC).

7.3.4. Crenças

Considerando o caráter promotor da autorregulação da aprendizagem nas entrevistas conduzidas, na parte final das mesmas solicitou-se que os professores participantes refletissem sobre o desenvolvimento da sua própria autorregulação. Todos eles reconhecem que desenvolveram essas competências ao longo do tempo e da aprendizagem. Como resultado dos significativos incentivos dos educadores ou professores (LD, DB, AF), dos conhecimentos adquiridos durante a experiência na sala de aula e com a maternidade (AER, RC), ou no palco (CD), estão a tentar dar o seu melhor exemplo para os alunos. Consideram que transmitem os princípios da aprendizagem autorregulada e reconhecem a importância do desenvolvimento dessa aptidão, não só para a aprendizagem de violino, mas para a vida toda (AM, ERA, RPC, PL, RC).

Acreditam que o ensino da autorregulação da aprendizagem é um desafio para os professores devido às personalidades distintas dos seus alunos (AER, LD, RPC, PL, DB), sendo um processo construtivo que deve ser incentivado desde cedo (RC). Cultivar a consciência e dar ferramentas de autonomia (PL) exige esforço e aumenta a motivação do professor (AM). Além disso, a aula individual constrói laços entre o professor e o aluno, sendo um sítio privilegiado para a intervenção nos comportamentos do aluno (AM). O papel de um professor de instrumento musical estende-se para o nível de educação do aluno como pessoa, como ser humano.

Inquiriu-se, também, que variável de autorregulação mais os impressiona, solicitando uma denominação mais simplificada. Daí, extrai-se uma exposição/definição bastante completa: É uma aprendizagem mais lenta (AER), ferramenta de autonomia (PL), necessita de resiliência (RC), conhecimento das estratégias de estudo (LD, AF, LC), controlo e consciência (CD, PL), conhecimento do próprio (AM), a noção daquilo que se faz (DB, RPC), o aluno passar a ser o próprio professor (AF, RC).

Se somos o arquiteto que planeia, o construtor que faz e o fiscal que verifica o que está sendo feito (LC), na sequência de construção da obra, é necessário compreender cada fase e a importância da organização das metas, quer a nível semanal, quer a prazo mais comprido (PL).

7.5. Discussão

Olhar para o ensino instrumental sob a perspetiva de autorregulação da aprendizagem dá-nos possibilidade de perceber com mais detalhe os aspetos cognitivos, motivacionais e

emocionais da aprendizagem. O resultado ideal do ensino “ancorado” numa estrutura de autorregulação é que os alunos reflitam sobre o seu processo de aprendizagem, sintam orgulho do progresso que fizeram em cada etapa e dominem os objetivos estabelecidos por eles próprios ou pelos professores (McPherson, Miksza, & Evans, 2018, p. 342).

Teoricamente, o processo cíclico da aprendizagem autorregulada inicia com a definição de metas pretendidas, e continua com a elaboração de um plano. Durante a realização (do objetivo ou plano), a fusão das expectativas, crenças, cognições e motivações representa uma variável importante. Os sentimentos de satisfação ou frustração podem interferir no trajeto traçado, bem como a interação com o meio ambiente. O processo conclui com a avaliação dos resultados em relação aos pretendidos e ajuste das estratégias utilizadas. Simultaneamente, a fase de autorreflexão/autoavaliação faz com que se reinicia o novo ciclo do processo da autorregulação da aprendizagem.

O ensino das estratégias de autorregulação indica que o objetivo de quem ensina deve ser orientado pela possibilidade de internalização das estratégias por parte de quem aprende e pela replicação da aprendizagem noutras tarefas ou domínios. Os alunos que compreendem os seus objetivos e sentem que controlam as realizações tendem a investir maior esforço e melhorar os resultados, especialmente quando vivenciam o sucesso. Quando confiam na sua competência tendem a experimentar as tarefas mais desafiadoras e incrementam os seus níveis de responsabilidade e controlo. No entanto, o ensino de autorregulação da aprendizagem não se resume nos passos pré-definidos ou numa lista de estratégias instantâneas. Os raciocínios externos, vindo dos professores, ajudam a nortear a aprendizagem, indicando como é que os objetivos serão alcançados. Trata-se de um percurso longitudinal, cuja essência exige envolvimento e comprometimento no processo de ensino, conforme o contexto onde decorre.

Este estudo teve como objetivo contribuir para a articulação das estratégias da aprendizagem autorregulada e das práticas de ensino de violino. Compreendendo o enquadramento das práticas de ensino dentro da moldura teórica orientadora, acredita-se na sua utilidade, em virtude de uma promoção da autorregulação mais consciente na sala de aula. A colaboração dos professores entrevistados foi o ponto essencial para a realização desta coletânea de partilhas profissionais.

8. REFLEXÃO FINAL

Termo este relatório muito satisfeita com a dimensão que tomou, contribuindo para o meu desenvolvimento profissional e pessoal. Em termos profissionais, espero que contribua para adquirir a habilitação profissional para exercer a docência em Portugal, e a nível pessoal, confiro a minha própria eficácia por ter conseguido conciliar a elaboração de uma dissertação complexa, com as muitas solicitações familiares e profissionais.

Em termos gerais, a minha impressão geral do curso de Mestrado em Ensino é muito positiva, sendo todas as disciplinas relevantes para a construção da carreira docente. O Professor Doutor Tiago Neto contribuiu para o meu aperfeiçoamento como violinista e orientou o trabalho de estágio com conselhos importantes e construtivos. Todos os conhecimentos adquiridos são uma mais-valia para a consolidação das minhas competências docentes, no trabalho com diferentes idades e em diferentes contextos.

No que diz respeito à reflexão final, num ambiente de aprendizagem e de ensino, o dever dos alunos e professores é parecido: aprender e trabalhar, envolver-se em determinado ambiente social e em tarefas cognitivas, lidar com distrações, procurar *feedback* e apoio, atualizar constantemente o conhecimento. A quantidade de tempo que os alunos passam com o seu instrumento, a estudar individualmente, requer a devida qualidade de prática. Consequentemente, encontrar maneiras eficientes de lidar com o leque de competências necessárias para uma aprendizagem tão específica, como seja o ensino de um instrumento musical, é um desafio para os professores.

A temática principal que norteia a parte da investigação deste trabalho, sugere encarar esse desafio apostando no fortalecimento da autonomia dos alunos e incentivando-os a se autorregular. Essa é a área que tenho estudado há alguns anos. A realização deste estágio foi uma oportunidade de colocar em prática as teorias e doutrinas que tenho investigado e perceber como se manifestam no contexto de ensino do violino.

Pela ordem cronológica, o Estudo 1 impulsionou a exploração do processo de ensino em detalhe, ou seja, tentei extrair e perceber aquilo que “parece ser autorregulação” numa amostra relativamente limitada. A análise dos dados do Estudo 1 foi uma experiência surpreendente pelas diversas observações que pude realizar. Aproveitei também o estágio para verificar as componentes da grelha de observação (Ver Instrumentos, 6.2.3., Estudo 1). Uma vez que esta ferramenta foi baseada na (auto)observação, pude conferir a sua estrutura durante as aulas observadas, quer as da Professora Raquel Cravino, quer as das

colegas (também alunas de mestrado em ensino) que apresentaram as suas aulas no âmbito da UC de Didática do Ensino Especializado.

Por querer ampliar ainda mais o meu conhecimento sobre a manifestação das componentes teóricas da autorregulação na prática de ensino de violino, procurei conversar com professores de violino no Estudo 2. Reuni os seus muito pertinentes relatos e sugestões, por meio de entrevistas e fiz uma classificação/compilação sob o prisma da autorregulação da aprendizagem. Paralelamente, num sentido mais amplo, e sabendo que o desenvolvimento das competências de autorregulação se trata de um processo duradouro, implementei diversas estratégias no trabalho com os meus alunos, durante o estágio.

Creio que consegui interligar a investigação e o estágio da forma produtiva, com ênfase na promoção do conceito de autorregulação da aprendizagem na minha prática docente. Considerando que nos encontramos numa época em que essas qualidades essenciais para a aprendizagem ao longo da vida estão ainda ausentes em muitos estudantes, o ensino de estratégias de autorregulação da aprendizagem é particularmente relevante (Zimmerman, 2002, p. 70).

De um modo geral, o presente trabalho poderá ser útil para futuras investigações que visem aprofundar o elo entre autorregulação da aprendizagem e música. Mais especificamente, espero que contribua para o ensino e para a aprendizagem de violino, assinalando as possíveis manifestações da autorregulação e as formas práticas de incorporação. Compreendendo que a autorregulação é um processo contínuo e cujos benefícios amadurecem e se revelam ao longo do tempo, acredito que a consciência sobre a sua natureza pode fomentar formas de promover conhecimentos, práticas e atitudes autorregulatórias, para orientar uma aprendizagem de instrumento mais autónoma e eficiente.

9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andretta, I., da Silva, J. G., Susin, N., & Freire, S. D. (2010). Metacognição e Aprendizagem: como se relacionam?. *Psico*, 41(1), 7-13. Disponível em <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/3879>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Baumeister, R. F., Schmeichel, B. J., & Vohs, K. D. (2007). Self-regulation and the executive function: The self as controlling agent. In E. T. Higgins & A. V. Kruglanski (Eds.), *Social psychology: Handbook of basic principles* (2.^a ed., pp. 516-540). The Guilford Press.
- Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology*, 54(2), 199-231. doi:10.1111/j.1464-0597.2005.00205.x
- Borges, M. J. (2004). *Escola de Música do Conservatório Nacional de Lisboa - Breve notícia histórica por Maria José Borges*. Acedido em: <http://www.emcn.edu.pt/index.php/instituicao/apresentacao/historia/>
- Boruchovitch, E. (2014). Autorregulação da aprendizagem: Contribuições da psicologia educacional para a formação de professores. *Psicologia Escolar e Educacional*, 18(3), 401-409. doi:10.1590/2175-3539/2014/0183759
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1981). *Attention and self-regulation: A control-theory approach to human behavior*. Springer Science & Business Media.
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (2004). Self-regulation of action and affect. In K. D. Vohs & R. F. Baumeister (Eds.), *Handbook of self-regulation: research, theory, and applications* (2.^a ed., pp. 3-22). New York: Guilford Publications.
- Colprit, E. J. (2000). Observation and analysis of Suzuki string teaching. *Journal of Research in Music Education*, 48(3), 206-221. doi:10.2307/3345394
- Corno, L. (1989). Volitional aspects of self-regulated learning. In *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research and practice* (1.^a ed., p. 111-141). NY: Springer Verlag.
- Duke, R. A. (1999). Measures of instructional effectiveness in music research. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, (143), 1-48. Disponível em <http://www.jstor.com/stable/40319011>
- Duke, R. A., & Chapman, D. L. (2011). Changing learners: The nature of expertise in music teaching. In P. M. Ward-Steinman (Ed.), *Advances in social-psychology and music education research* (p. 286). London: Routledge.

- Eekelen, I. M., Boshuizen, H. P., & Vermunt, J. D. (2005). Self-regulation in higher education teacher learning. *Higher Education*, 50(3), 447-471. doi:10.1007/s10734-004-6362-0
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911. doi:10.1037/0003-066x.34.10.906
- Fox, E., & Riconscente, M. (2008). Metacognition and self-regulation in James, Piaget, and Vygotsky. *Educational Psychology Review*, 20(4), 373-389. doi:10.1007/s10648-008-9079-2
- Grau, V., & Whitebread, D. (2012). Self and social regulation of learning during collaborative activities in the classroom: The interplay of individual and group cognition. *Learning and Instruction*, 22(6), 401-412. doi:10.1016/j.learninstruc.2012.03.003
- Hadwin, A. F., Järvelä, S., & Miller, M. (2011). Self-regulated, Co-regulated, and socially shared regulation of learning. *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*, 113(2), 240-264. doi:10.4324/9780203839010.ch5
- Hewitt, M. P. (2010). The impact of self-evaluation instruction on student self-evaluation, music performance, and self-evaluation accuracy. *Journal of Research in Music Education*, 59(1), 6-20. doi:10.1177/0022429410391541
- Hewitt, M. P. (2015). Self-efficacy, self-evaluation, and music performance of secondary-level band students. *Journal of Research in Music Education*, 63(3), 298-313. doi:10.1177/0022429415595611
- Higgins, E. T., & Spiegel, S. (2004). Promotion and prevention strategies for self-regulation: A motivated cognition perspective. In R. F. Baumeister & K. D. Vohs (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (2.^a ed., pp. 143-162). New York: Guilford Publications.
- James, W., & Miller, G. A. (2007). *The principles of psychology*. NY: Harvard University Press.
- Kistner, S., Rakoczy, K., Otto, B., Dignath-van Ewijk, C., Büttner, G., & Klieme, E. (2010). Promotion of self-regulated learning in classrooms: Investigating frequency, quality, and consequences for student performance. *Metacognition and Learning*, 5(2), 157-171. doi:10.1007/s11409-010-9055-3
- Klenowski, V. (1995). Student self-evaluation processes in student-centred teaching and learning contexts of Australia and England. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 2(2), 145-163. doi:10.1080/0969594950020203
- Lombaerts, K., Engels, N., & Van Braak, J. (2009). Determinants of teachers' recognitions of self-regulated learning practices in elementary education. *The Journal of Educational Research*, 102(3), 163-174. doi:10.3200/joer.102.3.163-174

- Mace, F. C., Belfiore, P. L., & Shea, M. C. (1989). Operant theory and research on self-regulation. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice* (pp. 27-51). Springer-Verlag.
- Malheiros, J., André I., Reis J., & Costa V. (2012) Estudo de Avaliação – Orquestra Geração. Lisboa: *Centro de Estudos Geográficos – IGOT (Universidade de Lisboa)*. Disponível em: <https://content.gulbenkian.pt/wp-content/uploads/2013/11/29202135/avaliacao-orquestras-geracao.pdf>, (acedido em 2 de março de 2021).
- McCaslin, M., & Good, T. L. (1996). The informal curriculum. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 622–670). Macmillan Library Reference Usa; Prentice Hall International.
- McPherson, G. E. (1989). Cognitive mediational processes and positive motivation: Implications of educational research for music teaching and learning. *Australian Journal of Music Education, 1989*.
- McPherson, G. E. (1991). The nature and scope of creative thinking in music: A review of the literature with implications for music teaching and learning. In *Reaching In and Reaching Out: 8th National Conference Proceedings* (pp. 45-53). Melbourne: Australian Society for Music Education.
- McPherson, G. E. (1993). Evaluating improvisational ability of high school instrumentalists. *Bulletin of the Council for Research in Music Education, (119)*, 11-20.
- McPherson, G. E. (2000). Commitment and practice: Key ingredients for achievement during the early stages of learning a musical instrument. *Bulletin of the Council for Research in Music Education, (147)*, 122-127.
- McPherson, G. E. (2005). From child to musician: Skill development during the beginning stages of learning an instrument. *Psychology of Music, 33(1)*, 5-35. doi:10.1177/0305735605048012
- McPherson, G. E., & McCormick, J. (1999). Motivational and self-regulated learning components of musical practice. *Bulletin of the Council for Research in Music Education, 141*, 98–102. Disponível em <https://doi.org/10.2307/40318992>
- McPherson, G. E., & McCormick, J. (2000). The contribution of motivational factors to instrumental performance in a music examination. *Research Studies in Music Education, 15(1)*, 31-39. doi:10.1177/1321103x0001500105
- McPherson, G. E., Miksza, P., & Evans, P. (2018). Self-regulated learning in music practice and performance. In D. H. Schunk & J. A. Greene (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (2.^a ed., pp. 181-193). Routledge.

- McPherson, G. E., & Renwick, J. M. (2001). A longitudinal study of self-regulation in children's musical practice. *Music Education Research*, 3(2), 169-186. doi:10.1080/14613800120089232
- McPherson, G. E., & Zimmerman, B. J. (2002). Self-regulation of musical learning: A social cognitive perspective. In M. E. Conference, R. Colwell, & C. Richardson (Eds.), *The new handbook of research on music teaching and learning: A project of the music educators national conference* (p. 327–348). Oxford University Press.
- Paris, S. G., & Paris, A. H. (2001). Classroom applications of research on self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 36(2), 89-101. doi:10.1207/s15326985ep3602_4
- Paris, S. G., & Winograd, P. (2003). *The role of self-regulated learning in contextual teaching: Principals and practices for teacher preparation*. Disponível em Office of Educational Research and Improvement (ED), Washington, DC website: <https://eric.ed.gov/?id=ED479905>
- Peeters, J., De Backer, F., Reina, V. R., Kindekens, A., Buffel, T., & Lombaerts, K. (2014). The role of teachers' self-regulatory capacities in the implementation of self-regulated learning practices. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 1963-1970. doi:10.1016/j.sbspro.2014.01.504
- Perry, N., & Drummond, L. (2002). Helping young students become self-regulated researchers and writers. *The Reading Teacher*, 56(3), 298–310. Disponível em <https://doi.org/10.2307/20205197>
- Piaget, J. (1964). Part I: Cognitive development in children: Piaget development and learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 2(3), 176-186. doi:10.1002/tea.3660020306
- Polydoro, S. A., & Azzi, R. G. (2009). Autorregulação da aprendizagem na perspectiva da teoria sociocognitiva: Introduzindo modelos de investigação e intervenção. *Psicologia da Educação*, (29). Disponível em ISSN 1414-6975
- Randi, J. (2004). Teachers as self-regulated learners. *Teachers College Record*, 106(9), 1825-1853. doi:10.1111/j.1467-9620.2004.00407.x
- Rosa, J. C. (1999). *Essa pobre filha bastarda das artes: a Escola de Música do Conservatório Real de Lisboa: 1842-1862* (Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, Portugal). Disponível em <https://run.unl.pt/handle/10362/119343>
- Rosário, P. S. L. F. (2004). *Estudar o estudar: (Des)venturas do testas* (8.^a ed.). Porto: Porto Editora.
- Rosário, P. S. L. F., Núñez Pérez, J. C., & González-Pienda, J. (2007). *Projecto Sarilhos do amarelo: Auto-regulação em crianças sub-10*. Porto: Porto Editora.

- Rosário, P. S. L. F., Núñez Pérez, J. C., & González-Pienda, J. A. (2007). *Sarilhos do amarelo*. Porto: Porto Editora.
- Rosário, P. S. L. F., Trigo, J., & Guimarães, C. (2003). Estórias para estudar, histórias sobre o estudar: Narrativas auto-regulatórias na sala de aula. *Revista Portuguesa de Educação*, *16*(2), 117-133.
- Sayette, M. A., & Griffin, K. M. (2004). Self-regulatory failure and addiction. In K. D. Vohs & R. F. Baumeister (Eds.), *Handbook of self-regulation: research, theory, and applications* (2.^a ed., pp. 505-522). New York: Guilford Publications.
- Varela, W., Abrami, P. C., & Uptis, R. (2014). Self-regulation and music learning: A systematic review. *Psychology of Music*, *44*(1), 55-74. doi:10.1177/0305735614554639
- Veiga Simão, A. M., & Frison, L. M. (2013). Autorregulação da aprendizagem: Abordagens teóricas e desafios para as práticas em contextos educativos. *Cadernos de Educação*, (45), 2-20. Disponível em doi.org/10.15210/caduc.v0i45.3814
- Willems, E. (1985). Las bases psicológicas de la educación musical (ed. de 2011). Grupo Planeta (GBS).
- Winne, P. H., & Hadwin, A. F. (1998). Studying as self-regulated learning. In J. Dunlosky, A. C. Graesser, & D. J. Hacker (Eds.), *The educational psychology series. Metacognition in educational theory and practice* (p. 277–304). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (Eds.). (1989). *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice*. Springer-Verlag Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-1-4612-3618-4>
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (Eds.). (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. Routledge/Taylor & Francis Group.
- Zimmerman, B. J. (1994). Dimensions of academic self-regulation: a conceptual framework for education. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Hillsdale, NJ, Erlbaum.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Zeidner, P. R. Pintrich, & M. Boekaerts (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, *41*(2), 64-70. doi:10.1207/s15430421tip4102_2

Zimmerman, B. J. (2013). From cognitive modeling to self-regulation: A social cognitive career path. *Educational Psychologist*, 48(3), 135-147. doi:10.1080/00461520.2013.794676

Zimmerman, B. J., Bonner, S., & Kovach, R. (1996). *Developing self-regulated learners: Beyond achievement to self-efficacy*. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10213-000>

WEBGRAFIA

Centro de Recursos. (2021). Disponível em: <https://recursosog.wixsite.com/centro-recursos-og> (acedido em 22 de abril de 2021).

Coelho, M. N. V. P., (2019). Auto de Natal 2019, <https://www.irmandadesaoroque.pt/>, Disponível em: <https://www.irmandadesaoroque.pt/atividades/proximidade/auto-de-natal>, (acedido em 5 de maio de 2021).

História da Orquestra Geração. (n.d.). <https://orquestra.geracao.aml.pt>, Disponível em: <https://orquestra.geracao.aml.pt/historia> (acedido em 2 de março de 2021).

MAXQDA. (n.d.). The Art of Data Analysis, Disponível em: <https://www.maxqda.com/>, (acedido em 2 de abril de 2021).

Oferta Educativa. (n.d.). <http://www.emcn.edu.pt/>, Disponível em: <http://www.emcn.edu.pt/index.php/ensino-2> (acedido em 21 de junho de 2021).

Projeto Educativo 2018/21 (2018). Escola Artística de Música do Conservatório Nacional, <http://www.emcn.edu.pt/>, Disponível em http://www.emcn.edu.pt/wip/wp-content/uploads/2019/06/PEE-2018-2021U.V.final_.pdf (acedido em 21 de junho de 2021).

10. ANEXOS

Anexo 1: Protocolos e parcerias da EAMCN

- Academia de Amadores de Música
- Associação de Amigos da Escola de Música do Conservatório Nacional
- Associação de Pais e Encarregados de Educação da EAMCN (APEEAMCN)
- AMB 3E – Associação Portuguesa de Resíduos/Eletrão
- APEM – Associação Portuguesa de Educação Musical
- AVA Musical Editions
- Banda da Armada
- Banda do Exército
- Banda da GNR
- Câmara Municipal da Amadora
- Câmara Municipal de Lisboa
- Câmara Municipal de Loures
- Câmara Municipal do Seixal
- Centro Calvet de Magalhães – Centro de Formação de Associação de Escolas
- Centro Nacional de Cultura
- Cultivarte – Associação Cultural Quarteto de Clarinetes de Lisboa
- EGEC – Empresa de Gestão de Equipamentos e Animação Cultural, EM, S.A.
- Escola Artística de Dança do Conservatório Nacional
- ESML – Escola Superior de Música de Lisboa
- Exército Português
- Fundação Calouste Gulbenkian
- Fundação do Centro Cultural de Belém
- Fundação GDA – Gestão dos Direitos dos Artistas
- GMCL – Grupo de Música Contemporânea de Lisboa
- GNR
- Instituto Piaget – Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares
- Instituto Politécnico de Castelo Branco
- Instituto Português da Juventude
- Junta de Freguesia da Ajuda
- Marinha Portuguesa
- Mercúrio TIC Tecnologias De informação e Comunicação Limitada
- Museu dos Coches
- Museu da Marinha
- Museu da Música
- Palácio de Ajuda
- PSP – Escola Segura
- Rotary Club Lisboa-Estrela
- Santa Casa da Misericórdia de Lisboa
- Universidade de Évora – Escola de Artes
- Universidade Nova de Lisboa FCSH

Anexo 2: Plano anual e objetivos, Aluna A, Aluna B e Aluno C

Plano anual e objetivos - Aluna A

Aluna A - 6º grau	
Repertório	Objetivos específicos
Escalas e <i>arpeggios</i> em quatro oitavas (Sol M/m, Lá bemol M7m, Lá M/m e Si M/m) Intervalos dobrados, terças, sextas e oitavas	Domínio de toda a extensão do violino, Demonstrar domínio das mudanças de posições, Afinação e qualidade do som no intervalos duplos.
<i>Caprices</i> n.º 37 e 42 de R. Kreutzer Estudo n.º 2 de P. Gaviniès (<i>24 Matinéés</i>) <i>Caprice</i> n.º 20 de N. Paganini (<i>24 Caprices</i>)	Melhorar a técnica da mão esquerda, estudando os trilos, vários tipos de mudanças de posição, notas dobradas, Aperfeiçoar a técnica dos acordes.
<i>Cantabile</i> de N. Paganini Cantilena de H. Vieuxtemps, Op. 48, n.º 24	Entendimento do fraseado musical, Vibrato, Desenvolvimento dos recursos expressivos.
Concerto n.º 2 de H. Wieniawsky em Ré menor (1º andamento) Concerto n.º 4 de W. A. Mozart em Ré maior (1º andamento)	Continuar a trabalhar o domínio técnico e de expressão musical, Aperfeiçoar arcadas como <i>detaché</i> , <i>legato</i> , <i>martelé</i> , <i>staccato</i> .
Geral	Praticar a leitura à primeira vista, Participar em apresentações públicas.

Plano anual e objetivos - Aluna B

Aluna B - 3º/4º ano de aprendizagem	
Repertório	Objetivos específicos
Escalas e <i>arpeggios</i> em duas oitavas	<p>Executar exercícios simples para aprendizagem de mudança das posição (de 1ª a 3ª posição),</p> <p>Extensão do 4º dedo na 1ª posição,</p> <p>Solidificação dos golpes de arco <i>detaché</i>, <i>martelé</i>, <i>legato</i>, iniciar aprendizagem de <i>spiccato</i>,</p> <p>Executar escalas com 2,4, e 8 notas na mesma arcada em <i>legato</i> e <i>arpeggio</i> com 3 notas em <i>legato</i>.</p>
Estudos n.º 1 e n.º 36, Op. 45 de F. Wolfhart	<p>Realizar os estudos com vista à continuação da aprendizagem das arcadas: <i>detaché</i>, <i>martelé</i>, <i>legato</i>,</p> <p>Melhorar a divisão do arco, bem como a combinação da arcada <i>detaché e legato</i>, <i>detaché e martelé</i>, arcadas pontuadas.</p>
<p>Peças musicas dos níveis Pré-infantil e Infantil da Orquestra Geração;</p> <p>Concerto em Lá menor de A. Vivaldi</p>	<p>Desenvolver conhecimentos básicos sobre o caráter da música, os seus géneros e formas,</p> <p>Explorar os recursos expressivos, vibrato e dinâmicas,</p> <p>Desenvolver hábitos de memorização,</p> <p>Praticar a leitura à primeira vista na aula.</p>

Plano anual e objetivos – Aluno C

Aluno C - 2º ano de aprendizagem	
Repertório	Objetivos específicos
Escalas em Sol M, Ré M, Lá M, Do M, na extensão de uma ou duas oitavas, com arpejo	<p>Utilização do arco em toda a sua extensão,</p> <p>Utilização das partes específicas do arco (metade superior e inferior, talão ou ponta),</p> <p>Colocação correta dos dedos da mão esquerda na 1.ª posição,</p> <p>Domínio de aspetos como a colocação do instrumento, afinação, ritmo, dinâmica e qualidade sonora,</p> <p>Realizar e executar exercícios simples no desenvolvimento da articulação da mão esquerda.</p>
Estudo – Wolfart n.º 1, Op. 45	Leitura musical e associação das notas na pauta aos seus nomes e sítio correto no violino.
Peças de Iniciação B e de Pré-infantil (parte de 2.º violino)	<p>Trabalhar golpes de arco simples contidos nas peças musicais (<i>detaché, staccato, legato</i>),</p> <p>Conhecimentos básicos sobre o carácter da música e estrutura das peças musicais,</p> <p>Explorar as dinâmicas,</p> <p>Solidificação dos padrões rítmicos.</p>

Anexo 3: Grelha de observação

Grelha de observação	Anotação	Frequência
Lista de Códigos		1575.00
Autorregulação da aprendizagem		
Planeamento	A fase de planeamento envolve os processos de análise de tarefas, incentivar o aluno a planejar e estabelecer um objetivo. Exemplo: Sê persistente em manter o que planeaste no início. Exemplo: Vamos tentar obter uma visão geral da peça musical, e depois trabalharemos as dificuldades por partes.	25
Monitorização	A fase de monitorização envolve os processos de autocontrolo, metacognição, consciência corporal e auditiva. Indicar ao aluno algo que possa incentivá-la a monitorizar o desempenho. Exemplo: Verifica a utilização do arco, fica atenta em manter o rigor na tua decisão. Podes aproximar-te ao espelho, se quiseres. Exemplo: Antes de tocar Lá, pensa como deve soar, canta "por dentro".	131
Autoavaliação	A fase relativa aos processos autoavaliativos compreende as respostas dos alunos sobre o desempenho/resultado e inclui os comportamentos autoreflexivos e autorreativos, tais como procurar ajuda ou feedback. Exemplo: Como está o Fá? Está mal? Está baixo ou alto? Está alto. Exemplo: Não consigo chegar até a ponta do arco.	43
Estratégias de ensino		
Marcar pulsação	Bater palmas, estalar os dedos, bater o pé no chão	12
Gesticulação	Fazer gestos com braços	35
Demonstração	Demonstrar ao aluno através da execução (no violino)	43
Cantar	Cantar com o aluno ou enquanto o aluno toca	89
Tocar com o aluno	Tocar com o aluno ao mesmo tempo (uníssono ou voz harmónica)	104
Níveis de desempenho do aluno		
Pouco	A aluno revela algum domínio na tarefa proposta. Este código foi geralmente associado à primeira apresentação, após a meta/tarefa estar definida, ou a alguma das tentativas seguintes, caso não tenha havido melhoria.	73
Razoável	O aluno revela um razoável domínio em relação à tarefa proposta. Este código foi associado quando houve melhoria em relação ao código "pouco".	242

Bom	O aluno revela um bom domínio em relação ao desempenho anterior no mesmo segmento didático. Geralmente, foi atribuído nas apresentações de encerramento de segmento didático, caso tenha havido melhoria no desempenho da tarefa abordada.	72
Verbalizações do professor		
Identificação da meta	A verbalização que define o início do segmento didático. Proposta de exercício, mudança de conteúdo, definição da meta.	52
Apontar para o contexto	Caso tenha havido um trabalho mais descontextualizado ou detalhado de algum excerto, compasso ou nota, o professor aponta para o contexto da peça musical, definindo a função do dedo/nota/compasso em termos mais gerais.	25
Curto auxílio verbal	Curtas intervenções verbais enquanto o aluno toca. Exemplo: mais arco, mais forte, relaxa o ombro, etc.	45
Indicação de outro aspeto	Cada segmento está dedicado a uma meta, mas pode haver indicação de outro aspecto no decorrer do segmento (algo que fosse diferente da temática principal do segmento). Por exemplo, se o trabalho principal é a afinação, e durante esse segmento o professor corrige brevemente a postura do aluno, indica-se outro aspeto.	41
Feedback	Aprovação/desaprovação do desempenho do aluno.	54
Ensinar estratégia	Ensinar alguma estratégia de estudo, a maneira de resolver um problema.	83
Explicação da tarefa	O professor explica a tarefa ou exercício.	98
Perguntas	As perguntas podem ter ligação com autorregulação/auto-avaliação, mas não são necessariamente todas as perguntas que foram colocadas nesse sentido.	135
Indicação informativa	Indicação voltada para melhoria/correção de alguns aspetos do desempenho do aluno.	173

Anexo 4: Relatório de codificação

Aula	Aluna	Número de segmento didático	Duração	Temática atribuída	Objetivo primário	Objetivo secundário	Conteúdo	Verbalizações do professor	Estratégias de ensino
1	Alice	1	3:00	Mão direita	Direção do arco	Respiração, aquecimento	Cordas soltas	Identificação da meta, Explicação da tarefa, Perguntas, Indicação informativa	Demonstração
		2	4:15	Musical	Afinação	x	Escala em Sol maior em duas oitavas	Perguntas, Indicação informativa, Ensinar estratégia, Feedback, Curto auxílio verbal, Explicação da tarefa	Cantar, Tocar com o aluno
		3	4:00	Mão direita	Articulação do golpe <i>staccato</i>	Afinação, caráter determinado	Exercício a partir da escala	Identificação da meta, Perguntas, Indicação informativa, Curto auxílio verbal	Marcar pulsação
		4	8:00	Musical	Afinação	x	Mínuetto	Perguntas, Indicação informativa, Ensinar estratégia, Apontar para o contexto, Indicação de outro aspecto	Tocar com o aluno, Cantar
		5	6:10	Musical	Afinação	x	Mínuetto	Perguntas, Indicação informativa, Indicação de outro aspecto, Explicação da tarefa, Feedback,	Demonstração, Cantar, Tocar com o aluno
		6	2:15	Musical	Sonoridade	Tocar livre	Mínuetto	Identificação da meta, Indicação informativa, Feedback, Apontar para o contexto	Tocar com o aluno, Cantar

Aula	Aluna	Número de segmento didático	Duração	Temática atribuída	Objetivo primário	Objetivo secundário	Conteúdo	Verbalizações do professor	Estratégias de ensino
2	Alice	7	4:45	Mão direita	Direção do arco	Afinação	Escala em Sol maior em duas oitavas	Identificação da meta, Curto auxílio verbal, Explicação da tarefa, Perguntas, Feedback, Indicação informativa	Demonstração, Tocar com o aluno, Cantar
		8	3:00	Musical	Afinação	Interpretação	Escala	Identificação da meta, Feedback, Explicação da tarefa	Tocar com o aluno
		9	3:50	Musical	Afinação	Distribuição do arco	Escala	Identificação da meta, Feedback, Explicação da tarefa, Indicação informativa, Perguntas	Tocar com o aluno
		10	6:20	Musical	Afinação	Direção do arco	Exercício a partir da escala	Identificação da meta, Explicação da tarefa, Ensinar estratégia, Perguntas, Feedback, Indicação informativa	Demonstração, Gesticulação, Cantar
		11	3:00	Outros	Resumo	Pausa	x	Identificação da meta, Perguntas	x
		12	6:30	Musical	Afinação	Arcadas	Mínuetto	Identificação da meta, Perguntas, Indicação informativa, Ensinar estratégia, Feedback, Explicação da tarefa, Indicação de outro aspecto	Demonstração, Tocar com o aluno, Cantar
		13	7:50	Musical	Afinação	Direção do arco	Mínuetto	Identificação da meta, Curto auxílio verbal, Explicação da tarefa, Perguntas, Feedback, Indicação informativa, Apontar para o contexto	Demonstração, Tocar com o aluno, Cantar
		14	4:40	Musical	Afinação	x	Mínuetto	Identificação da meta, Explicação da tarefa, Ensinar estratégia, Perguntas, Feedback, Indicação informativa	Demonstração, Tocar com o aluno, Cantar

Aula	Aluna	Número de segmento didático	Duração	Temática atribuída	Objetivo primário	Objetivo secundário	Conteúdo	Verbalizações do professor	Estratégias de ensino
3	Joana	15	3:45	Musical	Afinação	x	Escala em Sol maior em duas oitavas	Identificação da meta, Ensinar estratégia, Curto auxílio verbal, Perguntas, Feedback, Indicação informativa, Indicação de outro aspecto	Tocar com o aluno, Marcar pulsação, Cantar
		16	6:35	Musical	Afinação	Relacionar postura com a afinação	Excerto da escala em Sol maior	Identificação da meta, Ensinar estratégia, Perguntas, Explicação da tarefa, Feedback, Indicação informativa, Indicação de outro aspecto	Tocar com o aluno, Demonstração, Cantar
		17	8:50	Musical	Afinação	Postura da mão direita	Exercício a partir da escala	Ensinar estratégia, Perguntas, Explicação da tarefa, Feedback, Indicação informativa, Indicação de outro aspecto	Demonstração, Cantar, Tocar com o aluno, Marcar pulsação, Gesticulação
		18	3:25	Mão esquerda	Postura da mão esquerda	Afinação	Exercício a partir da escala	Identificação da meta, Perguntas, Explicação da tarefa, Feedback, Curto auxílio verbal, Indicação informativa, Indicação de outro aspecto	Demonstração
		19	1:50	Outros	Resumo da aula	Relaxamento	x	Perguntas	x
		20	6:25	Outros	Leitura musical	Postura da mão esquerda	Mínuetto	Identificação da meta, Ensinar estratégia, Perguntas, Explicação da tarefa, Feedback, Indicação informativa, Indicação de outro aspecto	Demonstração, Cantar, Tocar com o aluno, Marcar pulsação
		21	2:50	Outros	Sincronização	Leitura, direção do arco, notas corretas	Mínuetto	Identificação da meta, Perguntas, Feedback, Indicação informativa, Indicação de outro aspecto	Demonstração, Tocar com o aluno, Gesticulação
		22	4:50	Outros	Leitura musical	Descontextualizar trechos difíceis	Mínuetto	Ensinar estratégia, Perguntas, Explicação da tarefa, Feedback, Curto auxílio verbal, Indicação de outro aspecto, Apontar para o contexto	Demonstração, Tocar com o aluno, Gesticulação
		23	3:15	Musical	Interpretação	Respiração	Mínuetto	Identificação da meta, Perguntas, Explicação da tarefa, Indicação informativa, Indicação de outro aspecto, Apontar para o contexto	Tocar com o aluno, Gesticulação

Aula	Aluna	Número de segmento didático	Duração	Temática atribuída	Objetivo primário	Objetivo secundário	Conteúdo	Verbalizações do professor	Estratégias de ensino
4	Joana	24	6:00	Mão direita	Postura da mão do arco	Qualidade sonora, respiração	Escala em Sol maior em duas oitavas	Identificação da meta, Ensinar estratégia, Curto auxílio verbal, Perguntas, Feedback, Indicação informativa, Indicação de outro aspecto	Demonstração, Gesticulação
		25	3:20	Mão direita	Postura da mão do arco	Qualidade sonora	Escala em Sol maior em duas oitavas	Identificação da meta, Perguntas, Curto auxílio verbal, Explicação da tarefa, Ensinar estratégia, Indicar outro aspecto, Indicação informativa, Feedback	Tocar com o aluno, Demonstração
		26	7:50	Mão direita	Postura da mão do arco	Arcada (retomar)	Exercício a partir da escala	Identificação da meta, Curto auxílio verbal, Ensinar estratégia, Perguntas, Explicação da tarefa, Indicação informativa	Gesticulação, Cantar
		27	3:10	Outros	Leitura musical	Unir os compassos	Mínuetto	Identificação da meta, Curto auxílio verbal, Ensinar estratégia, Feedback, Indicação informativa, Apontar para o contexto	Gesticulação, Cantar
		28	8:00	Musical	Afinação	Ideia musical	Mínuetto	Identificação da meta, Ensinar estratégia, Perguntas, Explicação da tarefa, Feedback, Indicação informativa, Apontar para o contexto	Demonstração, Gesticulação, Cantar
		29	4:40	Musical	Projeção sonora	Tocar livre	Mínuetto	Identificação da meta, Apontar para o contexto, Perguntas, Curto auxílio verbal, Explicação da tarefa, Indicação informativa, Feedback	Tocar com o aluno, Demonstração

Anexo 5: Protocolo de entrevista



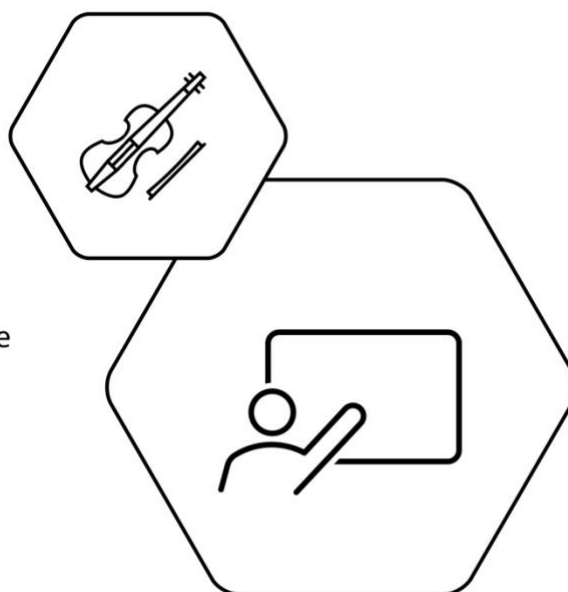
ENTREVISTA

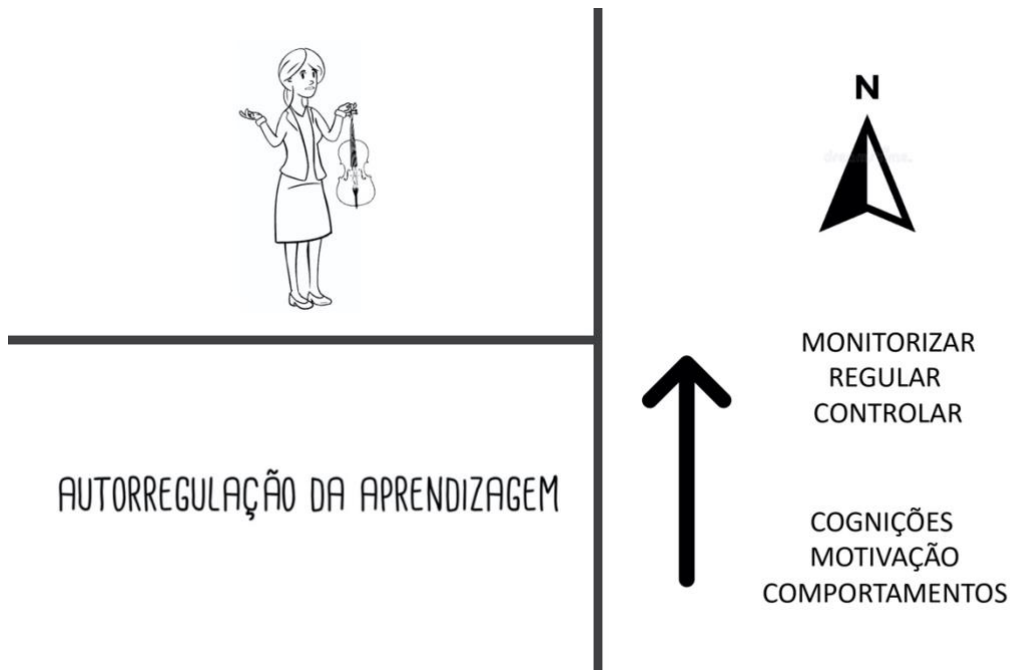
Com o (a) professor (a) (nome)

Data



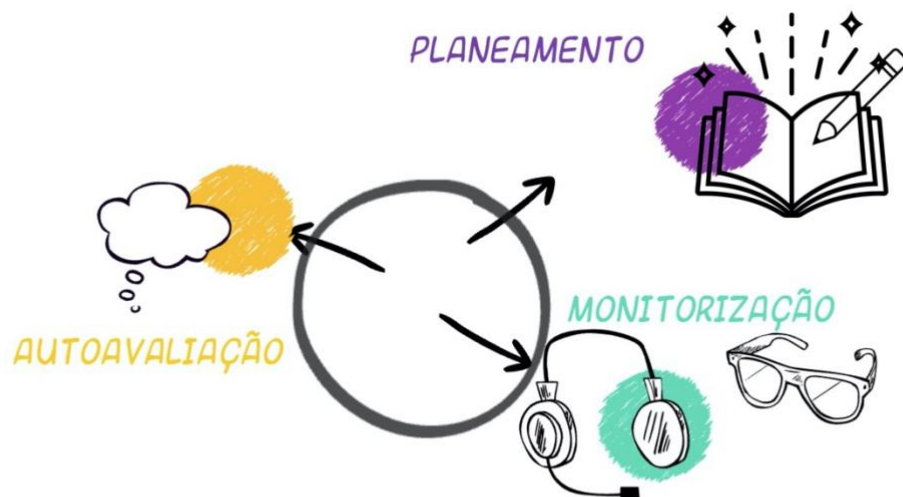
Breve descrição da atuação docente





O que professor pode fazer nas aulas para ajudar nesse processo?

Quais estratégias podem ajudar aos alunos a se tornarem mais independentes?



PLANEAMENTO (análise das tarefas, objetivos, planos, motivação para realizá-los)

Como estabelece os objetivos da aula? E da tarefa específica?

Costuma conversar com o aluno para definir as metas de longo/curto prazo?

Quais estratégias podemos usar para reforçar as crenças motivacionais do aluno?

MONITORIZAÇÃO (autoinstrução, imagens sonoras, atenção, adaptar as estratégias)

Quais estratégias podemos utilizar na sala de aula para incentivar o autocontrolo?

Exemplo de algumas instruções?

Costuma utilizar/sugerir algum recurso de monitorização?

Como encorajar os alunos a lidarem com erros e frustrações?

AUTOAVALIAÇÃO

Algumas instruções, perguntas, atividades que incentivam a reflexão e autoavaliação do aluno depois da tarefa concluída?

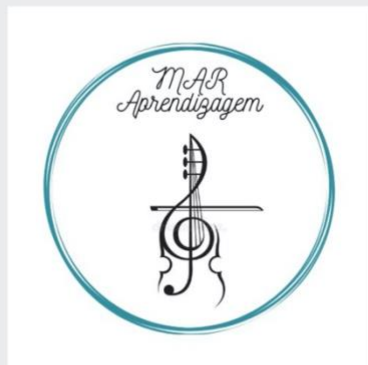
Algum recurso que pode ajudá-los a se autoavaliarem?

Para finalizarmos

Considera que é um professor com características de aluno autorregulado?

Acredita que a autorregulação pode ser ensinada?

Como descreveria a aprendizagem autorregulada para os seus alunos?



MUITO OBRIGADA!