



CATOLICA  
ESCOLA DAS ARTES

---

PORTO

## RELATÓRIO DA PRÁTICA PROFISSIONAL E PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

### **A organização do estudo do violino como estratégia de controlo da ansiedade na performance**

Relatório apresentado à Universidade Católica Portuguesa  
para obtenção do grau de Mestre em Ensino de Música

*Tiago Ferreira Rocha*

Porto, maio de 2024



CATOLICA  
ESCOLA DAS ARTES

---

PORTO

## RELATÓRIO DA PRÁTICA PROFISSIONAL E PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

### **A organização do estudo do violino como estratégia de controlo da ansiedade na performance**

Relatório apresentado à Universidade Católica Portuguesa  
para obtenção do grau de Mestre em Ensino de Música

*Tiago Ferreira Rocha*

Trabalho efetuado sob a orientação do

Professor Doutor Eliseu Silva

Porto, maio de 2024



CATOLICA  
ESCOLA DAS ARTES

---

PORTO

Vila Real, 8 de maio de 2024

Tiago Ferreira Rocha

## **AGRADECIMENTOS**

Um profundo obrigado:

Ao Professor Doutor Eliseu Silva, orientador científico, pelo acompanhamento, pela amizade e pelos ensinamentos, não só nesta fase da minha vida, mas também no meu desenvolvimento artístico ao longo dos anos.

Aos meus colegas de curso do mestrado, que de forma direta ou indireta influenciaram, positivamente, em todas as escolhas e decisões.

Aos meus colegas de direção, por me apoiarem e assegurarem o conforto para eu poder dedicar-me à redação deste último trabalho.

Ao Professor Edmundo Pires, orientador cooperante, professor e amigo, pelo cuidado, pelo profissionalismo, pela educação e pelo apoio que sempre demonstrou durante estes anos todos.

Aos meus amigos e familiares, Ana Rita, Gonçalo, Artur, Beatriz, Ricardo, Sofia, por me terem acompanhado, apoiado e ajudado na realização deste projeto.

Aos meus pais, pelo apoio, pela paciência e pela confiança que sempre depositaram nas minhas decisões e ações.

À minha avó, por mostrar que mesmo nos momentos de maior confusão, há sempre espaço para uma gargalhada.

## RESUMO

O relatório aqui presente foi elaborado no âmbito do Mestrado em Ensino de Música, na UCP – Porto e divide-se em duas partes.

Nesta primeira é desenvolvido o relatório referente ao estágio de prática profissional, no Conservatório Regional de Música de Vila Real, no ano letivo 2022/2023, na classe de violino do professor Edmundo Pires.

Durante esse período letivo, o professor estagiário pôde assistir e deu aulas de Violino (M24) e de Classe de Conjunto (M32), neste último contou também com a colaboração do professor Valer Palma.

No seu estágio também preparou ensaios com piano, assistiu e ajudou na preparação de audições e observou provas globais de final de ano. Além disso, participou em projetos extracurriculares, proposto e desenvolvidos por alunos.

O seu principal objetivo foi trazer o maior proveito, seja motivacional seja técnico, aos alunos com quem colaborou, e daí surgiu o tema para a sua investigação, desenvolvida na segunda parte deste documento, que tem por temática: **A organização do estudo do violino como estratégia de controlo da ansiedade na performance.**

**Palavras-Chave:** Ensino Especializado em Música; Prática Profissional; Violino; Performance

## ABSTRACT

The report presented here was prepared as part of the Master's Degree in Music Education at UCP – Porto and is divided into two parts.

In the first part, the report on the professional practice internship at the Conservatório Reginal de Música de Vila Real is developed, during the academic year 2022/2023, in the violin class of Professor Edmundo Pires.

During this academic period, the intern teacher was able to observe and give violin lessons (M24) and ensemble classes (M32), the latter also with the collaboration of Professor Valer Palma.

During the internship, he also prepared piano rehearsals, assisted and helped in the preparation of auditions, and observed end-of-year global exams. In addition, he participated in extracurricular projects proposed and developed by students.

His main objective was to bring the greatest benefit, both motivational and technical, to the students with whom he collaborated, and hence arose the theme for his research, developed in the second part of this document, which focuses on: **The organization of violin study as a strategy for controlling performance anxiety.**

**Keywords:** Specialized Music Education; Professional Practice; Violin; Performance

# **SIGLÁRIO**

CrMVR – Conservatório Regional de Música de Vila Real

PIP – Projeto de Intervenção Pedagógica

TCM – *The Children of Music*

UCP – Universidade Católica Portuguesa

# ÍNDICE

AGRADECIMENTOS.....	II
RESUMO.....	III
ABSTRACT.....	IV
SIGLÁRIO.....	V
INTRODUÇÃO.....	1
PARTE 1. RELATÓRIO DE PRÁTICA PROFISSIONAL.....	2
1. Enquadramento.....	3
1.2 Breve referência ao percurso educativo antes da prática profissional.....	4
1.3 Áreas de Especialização.....	5
2. Descrição Detalhada.....	5
2.1 Contextualização da prática pedagógica no projeto educativo.....	5
2.2 Objetivos do estágio, do ponto de vista do estagiário e da escola.....	6
2.3 Estratégias planeadas para alcançar os objetivos.....	8
2.4 Caraterização dos alunos/turma.....	9
2.5 Registo das aulas dadas e assistidas.....	11
2.5.1 – Aulas assistidas.....	12
2.6 Planificações.....	16
2.7 Elaboração de materiais pedagógicos.....	16
2.8 Relacionamento com encarregados de educação.....	16
2.9 Integração no grupo profissional (grupo de estágio/ grupo didático).....	17
2.10 Comentários das aulas assistidas.....	18
2.11 Reflexão sobre os resultados obtidos pelos alunos.....	19
2.12 Identificação e descrição dos principais desafios do estágio e seus resultados.....	19
2.13 Breve descrição do projeto de intervenção pedagógica.....	20
3. Avaliação do percurso realizado.....	20
3.2 Coavaliação da prática docente: pelos alunos, colegas, orientador científico e orientador cooperante.....	20
3.2.1 Alunos.....	20
3.2.2 Orientador Científico.....	21
3.2.3 Orientador Cooperante.....	21
4. Reflexão sobre a aprendizagem.....	21
4.2 Perspetiva crítica acerca do desempenho.....	22
4.3 Proposta para o desenvolvimento das práticas formativas/educativas da escola.....	22
PARTE 2. RELATÓRIO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA.....	24
RESUMO.....	25
ABSTRACT.....	27
1. Estado da Arte.....	28
1.1 Ansiedade na Performance.....	28

1.2 Organização do estudo e a definição de objetivos.....	30
1.3 Desenvolvimento socioemocional (modelo SEL).....	33
2. Metodologia .....	34
2.1 Caracterização do Tipo de Investigação.....	34
2.2 Design de Investigação .....	35
2.3 Participantes .....	36
2.3.1 Caracterização dos alunos .....	36
2.4 Técnicas de recolha e análise de dados .....	37
2.5 Calendarização .....	37
3. Apresentação e Discussão dos Resultados .....	38
3.1 Questionários .....	38
3.2 Planos de Estudo .....	39
3.3 Respostas aos questionários .....	39
3.3.1 Questionário Pré-Intervenção.....	40
3.3.2 Questionário Pós-Intervenção – Evolução das respostas .....	51
3.4 Interpretação dos dados referentes aos planos de estudo .....	57
CONCLUSÕES .....	58
REFERÊNCIAS.....	60
ANEXOS .....	63

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1.....	34
Gráfico 2.....	34
Gráfico 3.....	35
Gráfico 4.....	35
Gráfico 5.....	38
Gráfico 6.....	38
Gráfico 7.....	39
Gráfico 8.....	39
Gráfico 9.....	39
Gráfico 10.....	40
Gráfico 11.....	40
Gráfico 12.....	41
Gráfico 13.....	41
Gráfico 14.....	42
Gráfico 15.....	42
Gráfico 16.....	43
Gráfico 17.....	43
Gráfico 18.....	44
Gráfico 19.....	44
Gráfico 20.....	45

Gráfico 21.....	45
Gráfico 22.....	46
Gráfico 23.....	46
Gráfico 24.....	46
Gráfico 25.....	46
Gráfico 26.....	46
Gráfico 27.....	46
Gráfico 28.....	47
Gráfico 29.....	47
Gráfico 30.....	47
Gráfico 31.....	47
Gráfico 32.....	49
Gráfico 33.....	50
Gráfico 34.....	50
Gráfico 35.....	50
Gráfico 36.....	51
Gráfico 37.....	51
Gráfico 38.....	52
Gráfico 39.....	52
Gráfico 40.....	53
Gráfico 41.....	53
Gráfico 42.....	54

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1.....	11
Tabela 2.....	35

# INTRODUÇÃO

No presente documento consta o relatório final do mestrando Tiago Rocha, enquadrado nas Unidades Curriculares Prática Profissional – **Parte 1** – e no Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP) – **Parte 2**. O aluno frequenta o curso de Mestrado em Ensino de Música, na Universidade Católica Portuguesa.

O estágio profissional e o projeto desenvolvidos foram implementados no Conservatório Regional de Música de Vila Real, doravante apresentando pela sua sigla, CrMVR; sob coordenação do Professor Edmundo Pires e orientação do Professor Doutor Eliseu Silva.

Para o mestrando, o CrMVR foi o local ideal para estabelecer diálogo para o desenvolvimento do projeto, uma vez que foi uma instituição da qual fez parte durante a sua formação. Assim como a preciosa colaboração do seu antigo mentor de violino, Prof. Edmundo Pires.

Este documento desdobra-se em duas partes, como já referido acima. A **Primeira Parte**, referente à Prática Profissional, tem como pontos principais os seguintes títulos: Enquadramento da Entidade Acolhedora e do Mestrando; Descrição detalhada dos agentes envolvidos, dos seus objetivos e de parâmetros relacionados com a observação de aulas; Avaliação do percurso realizado pelo professor estagiário; Reflexão final sobre as aprendizagens.

A **Segunda Parte**, descreve o projeto elaborado e implementado no CrMVR, na classe de violino. Em suma, foi implementado um plano de estudo personalizado, todas as semanas, para auferir se era possível melhorar a relação dos músicos com o palco, reduzindo os efeitos nocivos da ansiedade na performance. Divide-se nos seguintes pontos: Estado da arte; Metodologia; Análise de dados e Conclusões.

Todos estes elementos encontram-se desenvolvidos e aprofundados ao longo deste documento.

**PARTE 1. RELATÓRIO DE PRÁTICA  
PROFISSIONAL**

# 1. Enquadramento

## 1.1 Enquadramento da Entidade acolhedora

A prática profissional foi realizada no Conservatório Regional de Música de Vila Real, situado, como indica o nome, na cidade de Vila Real.

O projeto CrMVR surge apenas em 2004, de uma vontade coletiva, mas procede de outras escolas de ensino musical já implementadas na cidade.

Em meados dos anos 80, surge a necessidade de elevar a qualidade do ensino musical no distrito, sendo que o ensino era feito em tunas, grupos corais, ranchos folclóricos e bandas filarmónicas, não ultrapassando o Ensino Não Formal, e não se encontrava presente nenhuma instituição que desse resposta a esta necessidade nas maiores cidades do distrito, Vila Real e Bragança. É constituída a primeira escola que antecede o Conservatório, em 1987, a Academia de Música de Vila Real. Escola com a capacidade de oferecer Ensino Formal e Vocacionado.

Após dois anos surge outro projeto, a Real Filarmonia, que traçou como objetivo o ensino de música. Contudo, só em 1991 é que foi reconhecido pelo Ministério da Cultura como escola creditada e capaz de dar resposta ao proposto. Manteve-se em atividade até 2004, quando deu lugar ao CrMVR, fazendo transitar todo o seu corpo docente e discente.

A idealização de um Conservatório na cidade de Vila Real começa em 1999 quando a Câmara de Vila Real se junta à Fundação Comendador Manuel Correia Botelho. Parte da necessidade de estabelecer um Ensino Articulado, assim como se chama vulgarmente, entre o Ensino Artístico Especializado e o Ensino Regular. Este novo projeto incluía também a abrangência de uma maior faixa etária no seu quadro de alunos, podendo eles começar antes dos 6 anos, nos níveis de Pré-Iniciação Musical. Permitiu também que os alunos progredissem além do 5º grau, 9º ano de escolaridade, podendo ingressar no ensino secundário em regime supletivo ou articulado.

Em 2013 a Fundação Comendador Manuel Correia Botelho passaria a Associação Cultural.

Atualmente, o Conservatório Regional de Música de Vila Real apresenta uma oferta educativa em Ensino Artístico Especializado, focada na Música, no Canto e entrou em vigor neste ano letivo o curso de Teatro. No ano letivo 2021/2022, ano de publicação deste Projeto Educativo, contava com um total de 282 alunos inscritos nos diversos cursos ministrados na associação e 37 docentes.

O conservatório apresenta os seguintes cursos:

- Pré-Iniciação Musical: destinado para alunos dos 3 aos 6 anos, procura fornecer ferramentas úteis e que preparem o aluno para a prática instrumental como: entoação, movimento coordenado e consciência corporal.
- Iniciação Musical: para alunos a frequentar o 1º ciclo do ensino básico até ingressarem no 2º ciclo. Neste curso os alunos já têm contacto com o instrumento, com a formação musical e com uma classe de conjunto que, de forma lúdica, mas metódica, cativam os alunos e fazem pontes com o conhecimento que adquiriram.
- Curso Básico de Música: destinado a alunos acima dos 9 anos, alberga o 2º ciclo (1º e 2º graus) e o 3º ciclo (3º, 4º e 5º graus). Os alunos neste nível já devem estimular não só as suas competências sensoriais, mas também simbólicas e relacionar, caso tenha feito Iniciação, com os conhecimentos prévios. As disciplinas mantêm-se em comparação ao curso ulterior referido, acresce apenas na duração das lições.
- Curso Secundário de Música e de Canto: correspondente ao curso secundário no Ensino Regular. Não só o conhecimento instrumental é aprofundado, mas também a exigência do repertório. Acompanhado por uma maior oferta de disciplinas: Análise e Técnicas de Composição, História e Cultura das Artes e Ofertas da Escola que se dividem em Laboratório de Improvisação, Tecnologias da Música, Oficina da Música Contemporânea e ainda uma Oferta Complementar relacionada com a Práticas do Teclado.
- Curso Livre: o CrMVR apresenta ainda diversos cursos livres para os distintos instrumentos, sem limite de idade e para qualquer nível musical.

## **1.2 Breve referência ao percurso educativo antes da prática profissional**

Na área da docência, o mestrando teve contactos pontuais com o Ensino. Raramente em contexto formal (Conservatórios, Academias ou Escolas) e várias vezes em contexto amador/informal (Bandas Filarmónicas, Aulas de Apoio, Aulas particulares).

Começou os seus estudos da música no meio Filarmónico, ingressando mais tarde no Conservatório Regional de Música de Vila Real, onde concluiu o oitavo grau em violino, sob orientação do professor Edmundo Pires. Licenciou-se em Música, na vertente performativa de violino, na Universidade do Minho, onde estudou com Ilya Grubert, Eliot Lawson e Pedro Gonçalves.

No ramo da docência, como já referido, lecionou sob regime de substituição na Escola de Música Guilhermina Suggia, Conservatório do Vale do Sousa e Conservatório Regional de Música de Vila Real. Foi ainda professor em Bandas Filarmónicas – Banda de Música de Carlão e Banda de Música de Mateus – e em contexto informal/particular, em Braga.

Toda esta experiência é acrescida pela motivação para lecionar que apareceu desde muito cedo, também ela cultivada pelo professor de violino do conservatório, durante os anos de Ensino Básico e Secundário.

### **1.3 Áreas de Especialização**

A prática profissional incidiu nos grupos de recrutamento M24 – Violino e M32 – Classes de Conjunto.

O estágio foi supervisionado pelo Prof. Dr. Eliseu Silva e teve como professor cooperante, Prof. Edmundo Pires.

## **2. Descrição Detalhada**

### **2.1 Contextualização da prática pedagógica no projeto educativo**

A celebração de uma parceria entre o CrMVR e a UCP, vai ao encontro de um ponto referido enquanto missão do próprio: “Reconhecimento do CrMVR, por parte de Instituições de Ensino Superior, como Instituição cooperante de referência para a formação e qualificação profissional de Docentes na Educação Musical Especializada;” (Projeto Educativo 2022 – 2025, pg. 52).

Contextualiza-se, perfeitamente, a prática do discente da UCP nesta instituição através dos valores de referência que o próprio Conservatório promove, como serem reconhecidos pela qualidade performativa ou artística, pela formação cívica e sucesso académico/profissional dos seus alunos e da sua satisfação. O Projeto de intervenção proposto

promove todas estas vertentes do ensino necessário num meio de ensino especializado em música.

“A prioridade máxima do Conservatório Regional de Música de Vila Real é, acima de tudo, proporcionar uma formação musical de nível técnico, artístico e cultural.” (Projeto Educativo 2022 – 2025, pg. 53).

## **2.2 Objetivos do estágio, do ponto de vista do estagiário e da escola**

Os objetivos da Escola previstos no Projeto Educativo para o triénio 2022 – 2025, dividem-se em dois grupos:

### Objetivos Gerais:

1. Proporcionar um ensino de qualidade, no sentido em que o Conservatório seja encarado como um espaço de bem-estar para todos os seus intervenientes;
2. Formar alunos que sejam cidadãos civicamente responsáveis, tolerantes, justos, organizados e autónomos;
3. Desenvolver/estimular princípios e práticas para a construção de uma escola democrática, humanista e participativa;
4. Fomentar o intercâmbio de saberes e culturas, através da abertura do Conservatório ao meio, estabelecendo desta forma, relações entre as diversas áreas do conhecimento e o contacto com outras realidades sócio culturais;
5. Promover e estimular a realização e a participação em iniciativas e atividades de carácter cultural que visem fomentar a socialização através das atividades em grupo, contribuindo para o enriquecimento cultural e cívico;
6. Desenvolver atividades que promovam a formação multidimensional dos alunos;
7. Desenvolver processos favoráveis à construção de uma escola eficaz e autónoma, com capacidade de intervenção na comunidade;
8. Estabelecer com a comunidade inter-relações de que possam resultar benefícios mútuos;
9. Fortalecer parcerias com entidades de interesse público e cultural da comunidade.
10. Contribuir para a formação integral dos alunos

### Objetivos Curriculares:

1. Lecionar a Iniciação Musical, os Curso Básico e Secundário de Música, de acordo com

legislação em vigor para o Ensino Artístico, assegurando a formação escolar prevista para os diferentes ciclos e anos/graus de escolaridade;

2. Desenvolver o processo de ensino-aprendizagem com critérios de exigência, rigor e qualidade;
3. Promover a igualdade social proporcionando a todos, igual oportunidade, de sucesso educativo através de medidas que contribuam para compensar desigualdades e resolver dificuldades específicas de aprendizagem;
4. Promover o desenvolvimento da educação estética e a compreensão do fenómeno musical na sua globalidade;
5. Contribuir para a formação musical e ocupação de tempos livres de jovens e adultos amadores de música, alargando a sua cultura musical;
6. Proporcionar aos seus alunos uma formação específica a nível musical geral e instrumental, dotando-os de competências que lhes permitam o ingresso posterior numa instituição de Ensino Superior;
7. Fomentar e desenvolver a prática da música de conjunto;
8. Realizar seminários, ciclos de conferências, concertos, aulas abertas, audições e (visitas de estudo), dirigidas a toda a Comunidade Educativa e ao Público em geral;
9. Fomentar a utilização das Novas Tecnologias para a aquisição e ampliação de conteúdos programáticos musicais;
10. Reduzir o insucesso escolar através da adoção de metodologias de ensino/aprendizagem eficazes;
11. Desenvolver estratégias conducentes à manutenção e/ou redução da taxa de abandono escolar.

Objetivos do Estagiário também se dividem em dois grupos:

Objetivos enquanto discente de Mestrado:

1. Correlacionar as aprendizagens das unidades curriculares do Mestrado em Ensino de Música com a Prática Profissional;
2. Aprender e aplicar diferentes abordagens ao ensino do instrumento;
3. Obter um *feedback* imediato e crítico das estratégias utilizadas.

Objetivos enquanto professor estagiário:

1. Promover a interdisciplinaridade;

2. Ajudar os alunos na concepção de um método de estudo e criação de objetivos,
3. Criar uma rotina em prol de uma boa satisfação e bom aproveitamento das apresentações em público/momentos performativos;
4. Desenvolvimento do pensamento crítico, avaliativo e pragmático no contexto musical/cultural.

### **2.3 Estratégias planeadas para alcançar os objetivos**

O objetivo principal foi sendo construindo ao longo do estágio, tendo-se estabelecido quando foi pensado o tema de intervenção. Em debate com o professor cooperante, o professor estagiário estabeleceu como principal objetivo ajudar os alunos na sua relação com o palco e com o seu estudo individual, para que se sentissem mais confiantes e mais preparados para performances. Assim sendo, o mestrando procurou sempre inteirar-se das necessidades reais dos alunos, proporcionando uma abordagem humanista na sua metodologia de ensino; cruzando essa informação com os objetivos propostos pela escola e pelos autopropostos.

Para cumprir com o parágrafo anterior, o professor estagiário estabeleceu uma ponte entre as diversas valências adquiridas pelo próprio durante o mestrado, tendo sempre como máxima: “Ensinar é fazer aprender” (Roldão, 2009). Mas não só fazer aprender, certificar-se que o conhecimento tinha sido adquirido pelos alunos, através de perguntas dentro da sala de aula, *feedback* imediato, apontamentos num diário de bordo e utilização de metodologias diferenciadoras. Ademais, a consulta de diversos pedagogos do violino que apresentam resoluções diversas para o mesmo problema.

“O ensino diferenciado exige que o professor perceba que as salas de aula deverão ser locais privilegiados de ensino e aprendizagem e que nenhuma prática é boa a não ser que funcione a nível individual.” (Tomlinson, 2008, p.20).

Em suma, o desenvolvimento socioemocional, a autonomia do estudo e o sucesso académico foram os pilares basilares para a concepção das estratégias dentro da sala de aula.

## 2.4 Caracterização dos alunos/turma

Os alunos da classe de violino abaixo apresentados integravam a classe do professor de violino do CrMVR, Edmundo Pires. As aulas de orquestra foram lecionadas pelo professor e maestro Valter Palma.

Os alunos serão representados por números, mantendo assim o seu anonimato.

### Aluno 1

Aluno de Iniciação III, 3º ano do ensino básico, foi o primeiro ano a aprender música e violino. Aluno bastante inteligente e interessado em aprender. Contudo, apesar da sua capacidade de focar nos exercícios e tarefas propostas, tinha alguns momentos de distração, mas conseguiu concluir com satisfação o ano.

### Aluno 2

Aluno frequentou o 1º Grau no Conservatório, 5º ano de escolaridade. Não era o primeiro ano a estudar música, já tinha aprendido antes de entrar para o conservatório. Apresentou um ritmo de estudo bastante consistente, o que lhe assegurou o sucesso durante o ano, ainda que por vezes apresentasse algumas dificuldades técnicas.

### Aluno 3

Aluno do 5º Grau, 9º ano de escolaridade, mudou para a classe do professor cooperante no ano letivo anterior. Apresentava algumas dificuldades técnicas basilares, o que levava a alguma tensão excessiva. Apesar da prova global final não ter correspondido às expectativas, demonstrou progresso ao longo do ano, nomeadamente na sua relação com o palco.

### Aluno 4

Aluno acabou o 5º Grau, 9º de escolaridade. Segundo ano a frequentar a classe com o professor Edmundo Pires, apresentava algumas dificuldades técnicas, mas concluiu o ano e a prova global com bastante sucesso.

### Aluno 5

O aluno frequentou o 6º Grau, 10º de escolaridade. Também ele um aluno de transição de classe, sendo este ano letivo passado o primeiro nesta classe. Ingressou no curso

secundário em música e, apesar de alguma destreza, apresentava lacunas básicas na técnica necessária para concluir com sucesso o 5º Grau. Apesar disso, demonstrou uma evolução consistente e satisfatória.

#### Aluno 6

Aluno de 8º Grau, supletivo, 12º ano de escolaridade. Aluno empenhado, organizado e inteligente. Realizou recital final de ano com um nível satisfatório, correspondente ao trabalho dedicado e esquematizado ao longo do ano letivo.

#### Duo de Violino (Música de Câmara)

O duo de Violinos é composto por dois alunos do terceiro grau. Surge para colmatar a incompatibilidade do horário do mestrando com o de orquestra de cordas e sinfónica, durante o primeiro semestre. Ambos mostraram interesse durante as aulas, empenharam-se para cumprir as tarefas propostas. Ainda que desafiante, por ser a primeira vez a realizar uma formação daquele género, os alunos conseguiram adaptar-se e realizar apresentações, em momentos de audição, bastante satisfatórias.

#### Orquestra de Cordas e Sinfónica (Música de Câmara)

A orquestra com que o professor estagiário lidou em maior número de aulas era composta pela secção de cordas, apesar de, muitas vezes, serem feitas colaborações sinfónicas. O nível dentro das cordas era muito díspar, o grupo era bastante heterogéneo nos seus graus, tinha alunos do básico (3º ao 5º grau) e alunos de secundário (6º ao 8º grau), sendo os alunos de ensino básico o grupo quantitativamente predominante. Os alunos apresentavam algumas dificuldades básicas em tocar juntos, afinados e com o mesmo tipo de arcada/articulação. Trabalho que foi sendo feito durante o ano letivo e foram surgindo melhorias. A presença de alunos mais velhos na orquestra ajudava os mais novos a guiarem-se.

#### TCM – *The Children of Music* (Projeto independente, criado pelos alunos)

Projeto Extracurricular, proposto por alunos jovens do conservatório. O projeto consistia na criação de uma orquestra onde alunos entre o 1º e o 3º Grau, pudessem explorar a música de conjunto. O grupo era composto por instrumentos diversos como: saxofone alto, piano, requinta, trombone, oboé, violino, viola d'arco, violoncelo; eram os próprios alunos que traziam as sugestões de músicas a tocar para dentro da sala, muitas vezes eram eles a

produzir os arranjos, assim como a dinamizar o grupo e a apresentar/publicitar. O professor dentro da sala de aula servia apenas como guia, ensaiador e mediador.

## 2.5 Registo das aulas dadas e assistidas

As aulas lecionadas e assistidas ultrapassam as horas que aqui vão ser apresentadas, sendo que o mestrando assistia, semanalmente, a um total de 21 aulas de violino e 4 aulas de Música de Câmara, divididas entre orquestra e duo de Violinos. No entanto, foi feita uma seleção dos alunos com quem o professor estagiário iria interagir com maior frequência entre aulas assistidas e dadas com supervisão e aconselhamento do professor coordenador.

O grupo de Música de Câmara foi criado para salvaguardar a componente do estágio referente à Classe de Conjunto, auxiliando assim a falta de horário no primeiro semestre por parte do professor estagiário para assistir às aulas de orquestra, como já referido no ponto anterior.

<b>Aulas Assistidas e Dadas</b>					
<b>Disciplina</b>	<b>Duração</b>	<b>Quantidade de aulas assistidas/leccionadas</b>			
		<b>1º Período</b>	<b>2º Período</b>	<b>3º Período</b>	<b>Total</b>
<b>Violino</b>	45'	153	214	135	502
<b>Classe de Conjunto – Duo de Violinos</b>	45'	8	12	7	27
<b>Classe de Conjunto – Orquestra de Cordas/Sinfónica</b>	2h15'	1	5	9	15

**Tabela 1 – Registo das aulas assistidas em valor estimado**

Segue em anexo o registo de alguns sumários das aulas assistidas. (Anexo 1)

### 2.5.1 – Aulas assistidas

#### Aula de Música de Câmara, dia 28 de abril de 2023 (Anexo 2 e 5)

A aula começou com o professor a cumprimentar os alunos e a explicar o que pretendia realizar naquela aula: escalas em quartas e em tríades para trabalhar afinação, som de grupo e ataques e articulação iguais, coordenados. Depois queria ouvir o que ficou consolidado do Concertino para dois Violinos, em Sol Menor, de A. Huber e tentar progredir na leitura do mesmo.

O professor escolheu a escala a realizar, sol menor natural, para poderem trabalhar dentro da tonalidade da peça em que estavam a praticar. E escolheu quartas por ser um intervalo perfeito, logo a desafinação seria perceptível com maior facilidade. A escala, explicou o professor, deve ser tocada com o mesmo tipo de arco/articulação, com a mesma intensidade sonora, logo com a mesma velocidade e proximidade ao cavalete. Os alunos não estavam a conseguir equilibrar o som, o que o professor reiterou a informação necessária para se tocar equilibrado. Por fim, o professor pediu que um dos alunos tomasse a liderança, indicando quando atacar, como atacar e a velocidade do arco, para trabalhar a consciência de grupo.

De seguida, o professor estagiário pediu para fazerem a mesma escala, mas em tríades. Os alunos tocaram a fundamental e o quinto grau de cada acorde e o professor juntou-se a tocar o terceiro grau, por ser o mais difícil de afinar e para que os alunos mantivessem o trabalho com intervalos perfeitos. Os objetivos mantiveram-se do exercício anterior, aprimorar a consciência de grupo e criar um som de grupo coordenado e afinado, o que acabou por surgir em alguns momentos, como referiu o professor: “parece um órgão”.

Após o aquecimento e exercício com escalas, a aula avançou para o ponto seguinte, o Concertino de A. Huber. Os alunos tocaram a parte inicial e o professor pediu as opiniões de cada um. Depois, opinou sobre questões de interpretação e melódico-rítmicas, batendo as colcheias, enquanto os alunos tocavam para lhes dar um guião. Também pediu que a intensidade fosse maior, mais vivo e mais vibrante, com mais vibrato e com o som de grupo que se trabalhou. Após trabalhar, houve uma diferença da primeira vez que tocaram para a última, como notou o professor e os próprios alunos.

Na segunda parte foi mais difícil de trabalhar por os alunos ainda não estarem seguros das passagens tecnicamente mais difíceis. Para evitar criar ainda maiores tensões sobre a dificuldade, o professor encaminhou a aula para pormenores estéticos, nomeadamente quem tem acompanhamento e melodia, transições de temas (pergunta resposta) e simplificando o ritmo para obrigar os alunos a gastarem mais arco e criarem um som mais preenchido e para

mudar o foco, não ser só nas notas, mas no conjunto todo e o que a música “transmite”. Por fim, o professor, para motivar e tentar ter maior sucesso nas indicações interpretativas, pediu que os alunos fizessem um concurso a ver quem tocava mais forte, era um tema em pergunta resposta, e cada resposta tinha que ser mais forte do que a anterior.

No final da aula foi feita uma avaliação, cada participante disse um ponto a favor e um ponto a melhorar, sendo que os três acabaram por concordar nos mesmos pontos, complementando a reflexão final.

#### Aula de Violino, dia 5 de maio de 2023 (Anexo 3 e 6)

A aula iniciou com a apresentação dos objetivos pelo professor: começar por tocar a escala maior e menor, de cor, seguindo-se o estudo e o concerto.

A escala a trabalhar é a de Sol Maior e Sol Menor Melódica. Trabalhou-se primeiro a escala maior, de forma lenta para se concentrar no arco e na sensação na corda. Para ajudar a aliviar e agilizar as mudanças de posição, foi pedido à aluna que não exercesse tanta força no dedo que realizava a mudança, aflorar a corda e aliviar a pressão do polegar. Foi também dada a dica para não perder o ponto de contacto do polegar com violino, hábito comum quando se tem o violino preso no pescoço. Apesar de ter algumas notas erradas, a aluna ainda conseguiu fazer a escala em algumas velocidades diferentes – uma nota por arco, duas e três.

Seguiu-se a escala Menor Melódica. A aluna apresentava dúvidas nas notas e nas dedilhações. O professor estagiário procurou perceber o que a aluna se recordava do plano teórico da escala e quais eram as características importantes a reter. Depois de confirmados os conhecimentos, foi trabalhada a mudança da 5ª para a 6ª posição, à semelhança da escala Maior, para ser mais relaxada e em bloco (braço, pulso, mão e dedos) e não lançar um dedo de cada vez, desformando a posição da mão esquerda. No final observou-se uma melhoria generalizada na afinação na escala Menor Melódica. O professor pediu ainda que tocasse o arpejo menor, sendo que ele estaria a fazer uma nota pedal para ajudar na afinação.

O tempo reservado para o estudo foi encurtado por se ter expandido o tempo de aula nas escalas. O professor tocou com a aluna para trabalhar a afinação e a consciência dos dedos e a digitação no violino. Muitas vezes perguntou à aluna se o dedo era de centro, dedo redondo e a tocar com a ponta, ou se era deitado, dedo esticado e tocado mais de lado.

Por fim, foi trabalhado o segundo andamento do concerto de Vivaldi em Lá Menor. Foi perguntada se havia alguma dúvida ou passagem em concreto que quisesse trabalhar. Trabalhou-se a parte da afinação de algumas passagens, mas o professor focou-se mais no sentido musical do concerto, nomeadamente nas diferenças que se podiam fazer quando um

motivo ou frase melódica se repetisse, diferenciando com forte e piano. Também dar alguma consciência de condução melódico-harmónica, para onde encaminha a frase, o que fazer com esse motivo e que dinâmica ou percurso musical. Por fim, o professor pediu que a aluna libertasse a tensão no arco, que usasse mais arco para se poder expressar melhor.

No desfecho da aula, a aluna e o professor estagiário realizaram a autoavaliação, apontando um momento positivo e algo a melhorar durante a aula.

#### Aula de Violino, dia 8 de maio de 2023 (Anexo 4 e 7)

O professor iniciou a aula dando as boas vindas ao aluno e explicou o que seria suposto trabalhar, escala de Sol Maior e cordas dobradas, Meditação de *Thais* de J. Massenet.

Conforme o planeamento, o primeiro ponto a trabalhar foi a escala de Sol Maior, duas notas por arco. Após a primeira realização, foi pedido um *feedback* imediato ao aluno, uma apreciação sobre a primeira *performance*, e só depois o professor opinou. Para resolver dois problemas relacionados com o arco, o professor estagiário sugeriu que o aluno tocasse uma nota por arco, com o arco todo, sem tempo ou ritmo definido, e que só mudava de nota quando acabasse o arco. Dessa forma obrigava que o arco fosse utilizado na sua totalidade ao mesmo tempo que o aluno se concentrava no contacto dos dedos no talão, que muitas vezes era perdido depois de o arco ir para baixo. Partindo desse ponto, foi referida a utilização do peso natural do corpo e como este era perdido se o contacto no arco não fosse ótimo. Trabalhou-se a consciência corporal e o controlo dos movimentos pequenos, como nas mudanças de corda, para atenuar ruídos ou acentos; para este efeito, foi pedido ao aluno que no momento da mudança, parasse o arco e concretizasse a mudança de forma calma e precisa, só tocando depois de ter a certeza que estava no ponto ideal para avançar na escala e na corda nova. Foi dito ao aluno que há muitos pormenores a trabalhar na escala e que devem ser vistos com calma e suavidade, tanto na mão esquerda como na mão direita.

Ainda no trabalho da escala, foi pedido ao aluno que tocasse as terceiras, fazendo uma nota de cada de cada vez num arco para baixo e juntas no arco para cima (terceiras partidas). Havia um problema de acento à ponta, quando se mudava de arco e uma falta de calibração da distribuição do peso do arco pelas duas cordas, que foi referenciado e trabalhado em conjunto com o professor, que pediu ao aluno que fizesse uma pequena pausa e se certificasse que o arco estava nas duas cordas e que sentia no indicador, à semelhança dos exercícios feitos anteriormente. Foi trabalhada a consciência da afinação, pedindo ao aluno que dissesse que nota estava afinada e corrigindo a colocação do dedo ou da mão, mediante o problema; e

sempre a referir os problemas já antes assinalados no arco, que muitas vezes não ajudavam na estabilidade do som.

Das terceiras passou-se para as oitavas, para se trabalhar melhor a estabilidade do arco. O professor estagiário aproveitou que o aluno tocou desafinado e prosseguiu, sem corrigir, para explicar que no estudo individual é importante ter uma consciência de qualidade, ou seja, não importa a quantidade de escalas e cordas dobradas que se estude, o importante é que os parâmetros fundamentais sejam aprendidos e aprofundados, como a afinação, que foi o maior problema neste ponto da aula. A partir daí, o trabalho voltou a ser no arco e na qualidade de som, de forma a ajudar a afinação.

O professor recorre várias vezes à imagética e a situações diárias para explicar de uma forma concreta um objetivo técnico.

Meditação de Thais:

Sendo uma peça melodiosa e bastante expressiva, o foco do professor foi em pormenores relacionados com a musicalidade. Após o aluno tocar a primeira vez, foi-lhe pedido que moderasse o vibrato, para que este não fosse sempre igual em todas as partes da peça, fosse mais lento, mais rápido ou até variado, como no início da obra deveria ser, na visão estética do professor estagiário. Tecnicamente, o professor explicou como é que o aluno deveria “ligar” o vibrato de uma nota para a outra, colocando o dedo que vai tocar a seguir na corda ou perto da corda. Foi também referida a colocação da mão do aluno, algumas vezes, nas posições agudas, ficava de lado, dificultando a queda dos dedos e a realização do vibrato. Trabalharam-se nuances performativas com instruções dadas pelo professor estagiário e como ele achava que se deveria tocar determinadas passagens, para se tornar mais musical e interessante, variante sítios do arco, velocidade do arco e velocidade do vibrato, dinâmicas e outros pormenores interpretativos. O professor dá também uma explicação da forma da peça (introdução, desenvolvimento) para que seja mais fácil ao aluno projetar uma imagem na sua cabeça do que quer concretizar musicalmente e que mensagem e pormenores quer fazer chegar ao público. Por fim, foi trabalhada a memória sensorial na mão e a consciência dos intervalos entre os dedos, a distância dentro da mão e nas mudanças de posição, para favorecer na afinação.

À semelhança das aulas anteriores, no desfecho da aula foi pedido ao aluno que desse o *feedback* da sua performance, referindo uma coisa boa e uma a melhorar. O professor contribui com pontos da perspetiva dele, referenciando coisas boas e trabalho que ainda tem de ser feito. O mestrando faz uma reflexão que acha importante, tanto para os alunos como para os professores, o reforço positivo é importante, uma vez que muitas vezes é inculcido

sempre uma visão negativa da performance e do trabalho regular. Desta vez, o professor falou primeiro, uma vez que o aluno estava com dificuldade em fazer uma autoavaliação, mas acabando por dar o seu parecer depois, no final.

## **2.6 Planificações**

A planificação de aulas é essencial para a sua eficácia e estabelece uma ponte entre o conhecimento e o aluno. Marzano et al. (2001) para que a planificação das aulas seja eficaz, é necessário estabelecer objetivos específicos e mensuráveis, que reflitam as necessidades de aprendizagem. Acresce, todo o ensino e planeamento deve ser direcionado para a o contexto presente dentro da sala de aula, através de um ensino diferenciado e que aproxime os conteúdos programáticos dos alunos e para que todos tenham as mesmas oportunidades de aprender (Tomlinson, 2001).

A planificação das aulas é essencial para a presença de um fio condutor e para a previsibilidade dos ensinamentos. Serviu de guião para o professor estagiário para as aulas assistidas e para os alunos que sabiam desde o início da aula os objetivos programados.

## **2.7 Elaboração de materiais pedagógicos**

Os materiais pedagógicos elaborados foram, de forma prioritária, direcionados para o tema do Projeto de Intervenção Pedagógica. Materiais que se encontram explanados na segunda parte deste documento.

Noutros momentos letivos foram elaborados alguns materiais para promover estratégias de ensino diferenciado, como o utensílio de gravações para simular momentos performativos.

No projeto extracurricular TCM foram desenvolvidos arranjos pedagógicos, adaptados e acessíveis para integrar todos os níveis diferentes da orquestra.

## **2.8 Relacionamento com encarregados de educação**

“A forma como a escola se preocupa com as crianças é refletida na forma como a escola se preocupa com as famílias dos alunos.” (Epstein, 1995)

Para Epstein (1995), a família e a comunidade devem ser agentes ativos na educação das crianças. Se as famílias e educadores virem o papel da escola como único agente central na aprendizagem, há uma perda de possibilidades de potenciar o desenvolvimento dos alunos. Assim sendo, o contacto com os Encarregados de Educação é de extrema importância, deve persistir sempre uma relação entre a escola, encarregados de educação e a comunidade envolvente.

Durante a prática profissional, o mestrando esteve em contacto direto com alguns dos Encarregados de Educação, obtendo *feedback* direto relacionado com a sua prática e com a motivação e dedicação dos alunos. Alguns E.E, após momentos performativos, vinham falar sobre a evolução dos seus educandos, pedindo a apreciação e o parecer do professor da classe e do professor estagiário.

## **2.9 Integração no grupo profissional (grupo de estágio/ grupo didático)**

Como o mestrando foi aluno no CrMVR, o contacto com os demais colaboradores foi facilitado. A principal ligação foi com o professor de violino e professor cooperante para este estágio – também ele professor do mestrando nos anos de ensino básico e secundário – onde a troca de ideias foi constante. Para além da coordenação e cooperação dentro da sala de aula, era dada a hipótese ao professor estagiário de estender algumas das aulas com os alunos, ou seja, assistia à aula lecionada pelo professor cooperante e depois seguia para uma sala diferente com o aluno para o ajudar a concretizar os objetivos pré-definidos.

Foi-lhe dada a oportunidade de assistir e preparar ensaios com piano, que se desenrolaram para audições e provas globais, momentos que o mestrando assistiu sempre, podendo depois comentar com o professor cooperante as suas observações. Após ter feitas as suas avaliações, o professor cooperante pediu ao professor estagiário para também ele dar o seu parecer, aumentando assim o seu espólio de conhecimento sobre o funcionamento de todas as componentes letivas que envolvem o contexto do Ensino Especializado em Música.

O mestrando teve em constante contacto com outros docentes, nomeadamente o professor de orquestra de cordas e sinfónica, com quem estagiou e interagiu. Também com a direção pedagógica, na figura do Diretor Pedagógico, Professor Vasco Sousa, pôde debater muitas ideias a nível do ensino e propostas de eventos como a realização de uma *masterclass*, ou organização das audições da TCM.

## 2.10 Comentários das aulas assistidas

Para o mestrando, foi um privilégio poder assistir de perto o trabalho, de uma perspectiva diferente, o trabalho do docente que foi seu mentor no Ensino Básico e Secundário.

O Professor Edmundo Pires fez questão de partilhar sempre ideias e pensamentos que achasse fundamentais no ensino e dentro da sala de aula, nomeadamente, uma frase que repetiu algumas vezes durante o ano: “dizer o mesmo, mas de formas diferentes”. Ou seja, adaptar e aproximar a linguagem e o maneirismo do aluno e das suas necessidades, procurar satisfazer as dificuldades dos alunos.

Não só o seu cuidado com a forma de ensinar, mas também a sua estruturação de repertório ao longo dos períodos, em que os alunos teriam que apresentar sempre, ou quase sempre, um estudo, ou algum exercício/escala de teor mecânico/técnico, e a peça. Para os alunos que estavam em ano de prova global, esta abordagem foi vantajosa para o estabelecimento de uma rotina. Acresce que no final do segundo Período, os alunos já sabiam o que tinham que levar para a prova final, sendo o último Período para aprimoração.

O Professor Edmundo Pires também demonstrou uma enorme capacidade de se atualizar, recorrendo várias vezes às novas tecnologias como gravações vídeo e áudio, *play-alongs* para ajudar antes dos ensaios com piano, aplicações para modificar as velocidades desses *play-alongs*, permitindo aos alunos que começassem desde cedo a treinar com acompanhamento, entre outras estratégias.

De ressaltar que o Professor cooperante procurou sempre assegurar a melhor qualidade prática e de desenvolvimento socioemocional dos seus alunos, muitas vezes adaptando repertório para as necessidades e gostos dos alunos, dando uma margem e sensação de progresso maiores.

No contexto de orquestra de cordas, o mestrando pôde observar e participar nas aulas do professor maestro Valter Palma, também ele docente do professor estagiário em contexto de orquestra de sopros e sinfónica durante o secundário. O Professor Valter, sendo o seu primeiro ano a exercer como maestro de formação de cordas no CrMVR, pesquisou e leu sobre o funcionamento dos diversos instrumentos que ocupam uma camerata de cordas. Foi estimulante para o mestrando ver como o professor construiu uma ideia de progressão, desde o trabalho basilar como a afinação e o som em conjunto, parâmetros essenciais numa orquestra de arcos.

Noutros pormenores mais técnicos, o professor procurava a colaboração dos alunos para que o entendimento fosse maior, logo os ensinamentos fossem cumpridos. Neste ponto

em concreto, o professor estagiário foi chamado a colaborar e a participar nas aulas, podendo dar o seu veredito e partilhar o conhecimento. Também pôde estar no seio da orquestra, participando de forma performativa e ajudando de perto os alunos, chamando a atenção e dando dicas para o que o professor pedia.

### **2.11 Reflexão sobre os resultados obtidos pelos alunos**

Como referido no ponto 2.4.1, a evolução dos estudantes foi positiva e satisfatória. Todos apresentaram margem de progresso e de evolução, conseguindo cumprir os objetivos propostos e o repertório estabelecido, atingindo o sucesso académico.

### **2.12 Identificação e descrição dos principais desafios do estágio e seus resultados**

A prática profissional serve como “laboratório” para os professores estagiários. É um meio seguro e acompanhado onde o mestrando faz as suas experiências, observando os diversos resultados, quer na própria sala de aula, quer durante o estágio e a intervenção.

O mestrando reconhece que o mais desafiante durante o estágio foi a abordagem diferenciada, que é sempre necessária para as diferentes personalidades dentro da classe. Parafraseando uma das frases do professor cooperante, dizer o mesmo, mas de formas diferentes.

Outro desafio levantado remeteu-se para o comodismo, para o conforto que poderia surgir por estagiar na escola que frequentou durante o ensino básico e secundário. No entanto, dada a quantidade de aulas e atividades em que esteve envolvido, não houve margem para se sentir acomodado, teve sempre de se ajustar.

A falta de experiência do mestrando foi também desafiante em alguns momentos da sua prática profissional, principalmente na previsão de resultados que as estratégias adotadas teriam. Os alunos sempre se mostraram recetivos às opções sugeridas pelo professor estagiário e o acompanhamento feito pelo professor cooperante foi fundamental para perceber as várias dinâmicas dentro de uma sala de aula. A observação de aulas serviu de guião para a elaboração das aulas dadas pelo mestrando.

### **2.13 Breve descrição do projeto de intervenção pedagógica**

A temática escolhida para a intervenção debruçou-se sobre a questão principal: De que forma a aplicação de uma metodologia de organização do estudo semanal poderá influenciar no controlo da ansiedade na performance?

Foram selecionados alguns alunos da classe e dividindo em dois grupos, grupo experimental e grupo de controlo, foi elaborado um plano de estudo, que era preenchido semanalmente e depois das aulas de violino, com os objetivos concretos para estudar durante essa semana e como fazer, dividindo e organizando o estudo pelos dias da semana.

O projeto é descrito de forma detalhada, incluindo a sua metodologia que neste ponto foi falado, na segunda parte deste documento.

## **3. Avaliação do percurso realizado**

### **3.1 Autoavaliação da prática profissional**

De um modo geral, sendo que estará explanado de uma forma mais intrínseca a experiência da prática profissional, o contributo que o estágio trouxe é imensurável. A oportunidade de observar aulas e pôr em prática as aprendizagens das Unidades Curriculares do curso Mestrado em Ensino de Música é uma mais valia para o pensamento crítico e desenvolvimento de estratégias inovadoras e humanistas. Ademais, permitiu ao mestrando conviver no meio profissional de um conservatório, ganhando experiência enquanto docente, mas também maior clarividência sobre o funcionamento das instituições.

Do ponto de vista pessoal, o mestrando sente-se bastante realizado e concretizado com o seu trabalho desenvolvido. A organização e planificação das aulas evoluíram de forma notória ao longo da prática. No final do ano letivo em que se desenrolou o estágio o professor já tinha uma conceção mais aprofundada, mais meticulosa e mais concreta e estipulada de como abordar vários alunos, principalmente os que estavam a iniciar.

### **3.2 Coavaliação da prática docente: pelos alunos, colegas, orientador científico e orientador cooperante**

#### **3.2.1 Alunos**

Um dos alunos teceu o seguinte comentário referente à intervenção do professor estagiário: “Tenho que agradecer pela boa oportunidade que me deu ao realizar este projeto que me ajudou bastante, principalmente na organização do meu estudo para um melhor desempenho. As suas aulas foram bastantes úteis e motivadoras, sendo realizadas com gosto e dedicação.”

### **3.2.2 Orientador Científico**

No Anexo 5 é apresentado o parecer do Orientador Científico.

### **3.2.3 Orientador Cooperante**

No Anexo 6 é apresentado o parecer do Orientador Científico.

## **4. Reflexão sobre a aprendizagem**

### **4.1 Síntese das principais aprendizagens efetuadas**

Como já foi referido anteriormente, as aulas assistidas foram bastantes, com um leque de alunos que diferiram bastante em personalidade. Uma das maiores aprendizagens foi ver, de um ponto de vista externo, como um professor se adapta e arranja várias maneiras de explicar, explorar as dificuldades e capacidades dos alunos, mostrando que nunca se deve ter uma visão funicular e estagnada.

A iniciação ao violino é um pormenor que muitas vezes é esquecido, os docentes que começam cedo, provavelmente, não se devem lembrar que tipo de exercícios lhes foram propostos. Deste ponto e vista, foi bastante elucidativo ver também alunos que tinham começado naquele ano letivo as aulas com instrumento, aprendendo assim uma forma de dar as primeiras lições e o que se deve ensinar primeiro.

Ter em mente uma boa organização e planeamento para os alunos ajuda no estabelecimento de metas e de repertório. O estágio presente serviu também para ouvir peças diferentes, conhecer mais obras adaptadas para os jovens violinistas que estão a aprender, abrindo assim o espólio de possibilidades, para tornar o ensino do professor estagiário mais progressivo no que toca ao nível do repertório.

## 4.2 Perspetiva crítica acerca do desempenho

Muitas vezes é difícil estabelecer uma crítica sincera quando se está com uma visão muito aproximada. Apesar de o desempenho ter sido bastante positivo, como será separado abaixo em pontos fortes e pontos a melhorar, peca por o mestrando não ter explorado mais os seus limites enquanto docente – sempre com um foco muito grande em querer que os alunos progredissem, mas nunca saindo da zona confortável do seu método de ensino. Ainda assim, os *feedbacks* de todas as partes foram sempre positivos e construtivos, como já referido.

### Pontos fortes:

- Foco constante e minucioso no que o aluno está a fazer;
- Boa capacidade de comunicação;
- Tentou sempre ter uma ideia concreta do que queria e como queria fazer;
- Procura e pesquisa de ideias ou métodos para resolver algumas dificuldades pedagógicas que encontrasse.

### Pontos a melhorar:

- A insistência, proveniente desse foco, pode levar à exaustão do aluno e do professor, tornando o ritmo de aula bastante pesado e focado apenas numa visão micro do repertório, que é necessária, mas intercalada com uma visão macro.
- Apesar de explícito, o professor estagiário teve que alterar o seu discurso por o explicar de forma complexa e o aluno ainda não ter as valências para o perceber, ou ter que repetir por falar demasiado rápido. Aproximar-se de um discurso ainda mais claro e cómodo para quem ouve.

## 4.3 Proposta para o desenvolvimento das práticas formativas/educativas da escola

Após a conclusão do estágio, o mestrando deixa algumas sugestões de práticas que, na visão dele e no tempo que lhe foi permitido observar e interagir, poderão ajudar num melhor aproveitamento e maior diversidade de oportunidades para os alunos:

- Realização de masterclasses, com regularidade, de forma a dar aos alunos outra experiência e aos docentes uma outra abordagem.

- No mesmo seguimento, organizar intercâmbios com escolas artísticas, alargando a visão dos alunos e permitindo que assistam e convivam com classes externas ao CrMVR.
- Promover a prática e formação de grupos de câmara, quer no mesmo instrumento quer entre instrumentos, uma vez que há alunos que só terão essa experiência caso sigam para ensino superior.
- Organização de concurso interno pedagógico, algo como uma olimpíada do instrumento ou da formação musical, de forma a promover o estudo individual.

**PARTE 2. RELATÓRIO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO  
PEDAGÓGICA**

# A ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO DO VIOLINO COMO ESTRATÉGIA DE CONTROLO DA ANSIEDADE NA PERFORMANCE

**Tiago Ferreira Rocha**

Mestrado em Ensino de Música

Universidade Católica Portuguesa, Escola das Artes, Porto

## RESUMO

Na segunda parte do atual documento é apresentada a investigação e PIP desenvolvidos no CrMVR. Este projeto teve como orientador o professor doutor Eliseu Silva, e como cooperante o professor Edmundo Pires.

O tema deste projeto é: **A organização do estudo do violino como estratégia de controlo da ansiedade na performance**. O mestrando dividiu a amostra de 13 alunos da classe de violino do professor cooperante em dois grupos, Grupo Experimental e Grupo de Controlo, realizando, todas as semanas durante a intervenção, um plano de estudo semanal com o Grupo Experimental, direcionado para as necessidades técnica e performativas ou estéticas que os alunos apresentavam. Através de questionários, foram apurados possíveis sintomas de ansiedade na performance musical antes, durante e após as atuações.

Os resultados obtidos demonstram uma redução dos sintomas de ansiedade na performance musical, no Grupo Experimental. As reduções mais acentuadas verificam-se nos sintomas cognitivos antes da performance, redução de 6,1%; nos sintomas fisiológicos durante a performance, - 11,2%; e nos comportamentais após a performance, -18,2%. Este grupo apresentou um aumento nos sintomas cognitivos durante a performance, aumento de 38,25%, numa investigação futura seria importante perceber se foi influência desta intervenção ou de um fator externo. Verificou-se também um aumento da capacidade de organização, aumento de 350% na criação de planos de estudos no quotidiano e da satisfação com a performance prestada, aumento de 3,45% . Há, portanto, influência do planeamento de

estudo e de uma boa definição de objetivos e clarificação das dificuldades no bem-estar com o momento performativo na relação com o palco.

**Palavras-Chave:** Ansiedade na Performance Musical; Violino; Organização do Estudo; Projeto de Intervenção Pedagógica; Performance

## ABSTRACT

In the second part of the current document is presented the research and PIP developed at the CrMVR. This project was supervised by Professor Eliseu Silva, PhD in Music, with collaboration from Teacher Edmundo Pires.

The theme of this project is: **The organization of violin study as a strategy for controlling performance anxiety**. The master's student divided the sample of 13 students from the cooperating professor's violin class into two groups, the Experimental Group, and the Control Group, conducting a weekly study plan with the Experimental Group during the intervention. This plan was tailored to the technical, performance, or aesthetic needs that the students presented.

Through questionnaires, possible symptoms of performance anxiety were assessed before, during, and after performances. The results obtained demonstrate a reduction in symptoms of performance anxiety in the Experimental Group. The most pronounced reductions are observed in cognitive symptoms before performance, with a decrease of 6.1%; in physiological symptoms during performance, with a decrease of 11.2%; and in behavioral symptoms after performance, with a decrease of 18.2%. This group showed an increase in cognitive symptoms during performance, with an increase of 38.25%. In future research, it would be important to understand whether this was influenced by this intervention or an external factor. There was also an increase in organizational capacity, with a 350% increase in the creation of study plans in daily life, and satisfaction with the performance delivered increased by 3.45%. Therefore, there is an influence of study planning and a clear definition of objectives and clarification of difficulties on well-being during the performance moment in relation to the stage.

**Keywords:** Music Performance Anxiety; Violin; Study Organization; Pedagogical Intervention Project; Performance

“A habilidade de perceber os mecanismos e estratégias desenvolvidos pelos estudantes e adaptá-los e aprimora-los, pode trazer benefícios psicológicos e emocionais significativos.” (A. Daubney, G. Daubney, 2019, p.4).

Durante os seus anos de estudante de violino, tanto no CrMVR como na universidade, o mestrando deparou-se com problemas a nível da ansiedade e, maior parte das vezes, esse pânico vinha, em parte, da sua falta de organização e planeamento do estudo individual, assim como de uma visão alargada e do estabelecimento de objetivos para contrariar a ansiedade na performance.

Anos mais tarde, de volta ao CrMVR como professor estagiário, pôde observar os alunos de violino e reparou, em alguns, que não conseguem gerir de uma forma ótima a sua ansiedade e muitas vezes isso reflete-se na forma como estudam. Parafraseando o professor cooperante que o acompanhou no estágio: os alunos não deviam estudar para se apresentarem em sala de aula, mas no palco.

Depois de fazer uma análise da classe e de debater com o professor cooperante, decidiu dedicar o tema da sua intervenção pedagógica ao controlo da ansiedade através da organização de planos semanais de estudo e definição de objetivos concretos, em conjunto com os alunos, de forma a estruturar uma performance confiante, segura e estruturada em qualquer contexto que implique a prática do violino para um público.

Dessa análise e deliberação, surge a questão fundamental para esta investigação e que serve de guia para toda a elaboração do Projeto de Intervenção: **De que forma a aplicação de uma metodologia de organização do estudo semanal poderá influenciar no controlo da ansiedade na performance?**

## **1. Estado da Arte**

### **1.1 Ansiedade na Performance**

Os momentos performativos não se resumem, puramente, a audições com grandes públicos, mas sim a qualquer situação em que se apresente perante alguém, incluindo outros contextos como sala de aula, exames, ou momentos informais. (A. Daubney, G. Daubney, 2019, p.5). Qualquer uma destas instâncias pode despontar no aluno/performer uma sensação de ansiedade.

Muitos músicos, apesar de se apresentarem num contexto informal preparados para uma audição, prova ou exame, não conseguem comprovar esses mesmos resultados quando se encontram perante um público. Para Zukhov (2019), essa situação deriva do medo que o performer sente do palco, o medo de cair no ridículo ou de sair humilhado. O processo que “desperta” a ansiedade na performance da música é uma reação natural a determinados tipos de perigos. As reações físicas são ativadas pelo sistema nervoso simpático, colocando o corpo em estado de alerta, de luta ou fuga, como reação ao medo e como se de uma situação de sobrevivência se tratasse, uma vez que estes tipos de reações são necessários para esse efeito, mas no contexto civilizacional atual são acionados pelo julgamento social que se possa sofrer (Spahn, 2015; Zukhov, 2019).

Os sintomas que os alunos apresentam quando ansiosos podem ser fisiológicos, cognitivos e comportamentais (A. Daubney, G. Daubney, 2019; Gabrielsson, 1999; Spahn, 2015; Zukhov, 2019):

- **Fisiológicos:** Palpitações/aceleração do ritmo cardíaco; Respiração rápida e em esforço; Boca seca; Transpiração excessiva; Tremores; Falta de controlo digital no caso particular dos instrumentos de cordas.
- **Cognitivos:** Medo de errar; Pensamento catastrofista sobre as suas capacidades; Perca de concentração/desvio do foco para fatores externos (ex.: o público ou o que o público está a pensar); Pânico.
- **Comportamentais:** Enrijecimento da postura e tensão excessiva; Tiques nervosos (ex.: constante humedecimento dos lábios no caso dos instrumentistas de sopro);

A ansiedade, como recurso natural, é imprescindível para a sobrevivência humana, assim como é necessária, até certo nível, para que a performance corra melhor (Sieger, 2017). Os problemas com a ansiedade na performance surgem quando o nível de ansiedade ultrapassa o desejado e o artista perde o foco. Apesar de ser necessária para que a performance seja otimizada e não prejudicada pelo medo, o performer deve aprender a gerir de uma forma eficiente a sua ansiedade (A. Daubney, G. Daubney, 2019, p.4). Acrescentam Osborne e Franklin (2002), “A ansiedade na performance musical tem o potencial de surtir um efeito facilitador ou inibidor no resultado de uma performance.” Spahn et al. (2021) referem que as emoções têm um papel fundamental na forma como um músico vai encarar a performance: se interpretar como uma ameaça – um grande sentimento de importância com o momento, mas baixa capacidade de enfrentar seja o medo seja a situação em si; ou se vir

como um desafio – mantém o sentimento de relevância perante o acontecimento, mas apresenta maior capacidade de lidar com o medo e com a performance em si. Os alunos que encaram a performance como um desafio apresentam níveis menores de sintomas cognitivos da ansiedade e maiores níveis de confiança.

Sieger (2017) refere que por consequência dos problemas e inibições causadas pela ansiedade na performance de música, muitas carreiras de músicos sofrem consequências e, como estratégia, alguns implementam uma rotina de tarefas como preparação para performance. Acrescenta Spahn (2015), “muitos artistas tendem a enfatizar pormenores individuais da performance (*selective abstraction*) ou dar demasiada importância a experiências negativas (*magnification and minimization*).” O resultado de uma performance e a maneira como o músico lida com ela poderá ter repercussões em performances futuras (Spahn et al., 2021), ter uma visão negativa da mesma poderá desempenhar um papel inibidor na carreira de um músico profissional ou na aprendizagem de um aluno em momentos semelhantes.

Uma das formas de tratamento e de prevenção passa pela criação de um plano de estudo em que os objetivos são claros, objetivos e adaptados às necessidades do aluno ou do performer. “Os conceitos para lidar, positivamente, com a ansiedade na performance na música deviam ser implementados desde cedo no ensino do instrumental e vocal” (Spahn, 2015).

## **1.2 Organização do estudo e a definição de objetivos**

“... há uma linha de pesquisa que indica a ansiedade como inibidora e impeditiva para a performance – mas, se for combinada com uma gestão e organização efetiva e uma boa destreza no instrumento, pode levar a uma ótima performance” (Kemp, 1997, as cited in Martin, 2008).

A ansiedade na performance, como foi referido antes, provém do receio de errar perante um determinado contexto. Para evitar esse tipo de constrangimentos o músico prepara-se para o momento performativo através do estudo diário ou em contexto de aula. Gabrielsson (1999) refere que, para uma performance musical de excelência, o artista precisa de planear o seu estudo e a sua performance baseando-se em dois grandes componentes: um conhecimento vasto e alargado da estrutura da obra, assim como do seu significado e o que retrata – uma imagem concreta do que quer transformar em som; acrescentando uma elevada

destreza técnica do instrumento e do repertório a apresentar. Portanto, domínio cognitivo e estético do texto musical, acompanhado de um domínio físico e técnico do instrumento.

Susan Williams (2019) levanta a questão comparativa sobre o que é estudar de forma efetiva e eficiente. Para a autora, uma boa sessão de estudo não se remete apenas a tocar exercícios e peças durante umas horas. Williams divide o estudo em dois pré-requisitos: o primeiro refere-se ao estabelecimento de objetivos claros por parte do aluno e para que ele consiga manter o foco na tarefa imposta; o segundo tem que ver com a intenção do aluno, o objetivo do estudante deve ser sempre para melhorar alguma coisa.

Num estudo realizado por Kegelaers et al. (2022) a músicos que se preparavam para provas de orquestra, comprovou-se que, para que o estudo diário tenha qualidade, os objetivos têm que ser fundamentados e não generalizados para que surtam efeito a longo prazo. A nível quantitativo, o estudo do instrumento necessita de pausas entre as sessões para que o foco seja consistente. Williams (2019) acrescenta: o estudo intensivo torna-se exaustivo para o corpo e para a mente, por essa mesma razão, para otimização do estudo e do cansaço, é necessário limitar o estudo diário a 3 ou 4 horas diárias.

Para que o estudo a curto e longo prazo surta efeitos de forma eficiente e para uma melhor performance, como já foi referido, é necessário estabelecer objetivos a curto e longo prazo. Este tipo de abordagem funciona como estratégia de prevenção da ansiedade na performance (Wilson & Roland, 2002). Os objetivos podem-se dividir em dois tipos: objetivos focados no processo; objetivos focados no resultado. Os objetivos focados no processo relacionam-se com o que o performer pretende alcançar ou criar na sua performance, com o exemplo de pormenores estéticos e interpretativos de uma peça ou pormenores técnicos a aprimorar. Os objetivos focados no resultado são associados com um objetivo concreto, observável, como é exemplo um lugar numa orquestra ou aprender determinado repertório (Wilson & Roland, 2002).

Lawlor & Hornyak (2012) comprovaram, através de um estudo realizado onde aplicaram critérios SMART, ou objetivos SMART, um aumento da organização dos estudantes para a tarefa proposta, diminuição da procrastinação, melhor planeamento e projeção de dificuldades, criação de estratégias próprias para as necessidades que apresentam. Os autores verificaram que os alunos que usaram os objetivos SMART, ao longo do semestre, em comparação com outros alunos da mesma unidade curricular, mas do ano anterior em que

não foi aplicado este método, apresentaram um melhor desempenho e melhor qualidade na apresentação final.

Os objetivos SMART dividem-se nas seguintes categorias:

- Específicos (*Specific*) - os objetivos devem ser claros para evitar a ambiguidade das questões ou tarefas a responder. Quanto mais específicos mais perceptível é a tarefa e aumenta a probabilidade da mesma ser concluída.
- Mensuráveis (*Measurable*) - os processos devem ser quantificados para melhor avaliação do seu progresso, assim como num aumento da motivação. Por exemplo, realizar cinco vezes determinado exercício.
- Alcançáveis (*Attainable*) - os objetivos devem ser desafiantes, no entanto possíveis.
- Relevantes (*Relevant*) - os objetivos não devem despropositados ou descontextualizados, devem “querer” responder a uma necessidade ou finalidade.
- Temporizados (*Timely*) - tem de haver um limite temporal aplicado ou um plano baseado no tempo. Exemplificando, em três meses ter o repertório proposto pronto; durante os próximos 3 meses estudar todos os dias.

O planeamento do estudo individual requer uma definição exata dos objetivos a cumprir, ao que se faz crescer uma boa gestão das tarefas para atingir esses objetivos. Refere Martin (2008), o planeamento relaciona-se com a forma como se organiza a música, preparação e treino, e a forma como se toma nota do progresso ao longo do tempo. Gestão das tarefas, refere-se à forma como se usa o tempo, se organiza o horário e à escolha de como se vai estudar/preparar.

A autoeficácia está relacionada com a autorregulação (concentração, planeamento de objetivos e do estudo) e é usada como ferramenta para ajudar na ansiedade da performance (McCormick and McPherson, 2003, as cited in Spahn et al., 2021). González et al. (2017), demonstram, no estudo que realizaram, que a autoeficácia é um elemento positivo e encorajador para a performance e ainda se traduz num aumento da consciência, de uma forma positiva, durante a mesma. Spahn et al. (2021) corroboram as afirmações anteriores num estudo desenvolvido, onde separam a amostra em três tipos de ansiedade na performance:

- **Tipo 1:** apresenta, antes, durante e após a performance, uma relação positiva com a ansiedade e uma boa capacidade de enfrentar o medo. Têm grande capacidade de autoeficácia.
- **Tipo 2:** antes da performance apresentam níveis elevados de ansiedade, mas durante e depois conseguem controlar através dos mecanismos certos e de estratégias positivas, o que demonstra uma boa capacidade de autoeficácia.
- **Tipo 3:** apresenta níveis moderados de ansiedade na performance, que crescem durante e após, por terem níveis de autoeficácia menores que os outros dois tipos e que se reflete na pós-performance, na baixa motivação e desencorajamento para participar numa nova audição ou prova.

No levantamento de dados, Sphan et al. (2021), comprovam que a autoeficácia é um mecanismo que ajuda a enfrentar e a controlar a ansiedade na performance musical, como se demonstrou no **Tipo 2**, apresentava grandes níveis de ansiedade, mas manteve o controlo e melhorou a sua experiência por apresentar uma melhor autorregulação e uma atitude positiva.

“Para os músicos, se encararem a atuação como positiva, é muito provável que experienciem um aumento na autoeficácia, confiança e autoestima, criando condições positivas para o sucesso em atuações análogas no futuro. Se as perceções após a performance forem negativas, isso pode levar a um preconceito negativo, baixa autoestima e baixa autoeficácia, possivelmente resultando no agravamento da ansiedade na performance em atuações subsequentes.” (Spahn et al., 2021)

### 1.3 Desenvolvimento socioemocional (modelo SEL)

As temáticas já aqui apresentadas e desenvolvidas focam-se no desenvolvimento dos alunos a nível académico (ex.: melhor regularização do seu estudo, aumento da produtividade) em colaboração com o seu desenvolvimento emocional (ex.: aumento da autoestima, aumento da confiança). O modelo SEL (*Social and Emotional Learning*), também conhecido como “roda” CASEL (*Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*), procura desenvolver, de uma forma equilibrada, o sucesso académico dos alunos, assim como o seu bem-estar e um bom relacionamento em comunidade.

Weissberg et al. (2015) dividem em cinco pontos fundamentais referentes às competências que este tipo de metodologia pretende desenvolver: autoconsciência (*Self-awareness*); autogestão (*Self-management*); consciência social (*Social awareness*); competências de relacionamento (*Relationship Skills*); tomar decisões responsáveis (*Responsible decision-making*).

Dos cinco, as competências que mais se destacam nesta investigação são a autoconsciência, autogestão e tomar decisões responsáveis. Em CASEL (2020) essas competências são apresentadas de forma aprofundada: “a autoconsciência é a habilidade para perceber as próprias emoções, pensamentos, valores e como isso influencia comportamentos nos derivados contextos.” Daqui retira-se a capacidade de autorreconhecer forças e limitações; “a autogestão é a capacidade de gestão das emoções, pensamentos e do comportamento em contextos diferenciados, e ainda de atingir objetivos e ambições.” Representa-se pela habilidade para gerir o stress e sentir-se motivado para atingir os seus objetivos, sejam eles pessoais ou coletivos; “a tomada de decisões responsáveis é a habilidade de fazer escolhas construtivas e afetivas sobre comportamentos próprios e interações sociais em diversas situações.” Isto reflete-se na capacidade de avaliar benefícios e consequências das ações pessoais, coletivas ou sociais.

Hallam (2010), no seu artigo referente ao impacto da música no desenvolvimento intelectual, social e pessoal das crianças, conclui que existe um aumento da autoestima, da autoeficácia e da autoconsciência quando presente uma prática de música regular na vida dos alunos, mas que esta depende de uma experiência positiva com a mesma, em que o aluno sinta sucesso no seu percurso.

## **2. Metodologia**

### **2.1 Caracterização do Tipo de Investigação**

A investigação a realizar enquadra-se num plano qualitativo, que segue a metodologia de uma investigação-ação, a concretizar com treze alunos de violino do curso básico e secundário do ensino artístico especializado do Conservatório Regional de Música de Vila Real. Este tipo de investigação caracteriza-se pela sua metodologia participativa e envolvente (Denscombe, 2010, p.6) e Coutinho et al. (2009) descreve a I-A nos seguintes parâmetros:

- Participativa e colaborativa: tanto o investigador como os participantes fazem parte do processo de investigação e de pesquisa, são coexecutores com o objetivo de melhorar um problema ou realidade.
- Prática e interventiva: não se limita a investigar do ponto teórico, mas dedica-se a intervir no contexto.
- Cíclica: este tipo de intervenção forma um efeito de espiral através dos seus ciclos que surgem da avaliação das descobertas feitas no ciclo anterior que se reflete em práticas no novo ciclo.
- Crítica: todos os agentes envolvidos procuram a mudança de uma forma crítica e autocrítica e não apenas melhores práticas nos seus trabalhos.
- Auto-avaliativa: através dos ciclos e do sentido crítico a que se impõe, as modificações estão em constante processo de avaliação.

## **2.2 Design de Investigação**

A intervenção consistirá na criação de um horário semanal com os objetivos a ultrapassar nessa semana, com os dias e tempo de estudo e com o que se vai estudar de antemão - incluirá estratégias concretas focadas no desenvolvimento das competências à luz de pedagogos do violino como: Simon Fischer, Henry Schradieck, Ivan Galamian, Otakar Ševčík, Rodolphe Kreutzer, Carl Flesch e outros pedagogos/autores já referidos em pontos anteriores como Susan Williams. Este preenchimento será feito pelo professor estagiário e pelo aluno, em que o aluno tomará sempre a decisão final e o professor será apenas um guia; sempre após as aulas com o professor cooperante. Será feito ainda um mapa de objetivos a curto e longo prazo, consoante a visão do aluno e aquilo a que ele se predispõe a trabalhar para alcançar. No final de cada sessão de estudo diário, o aluno deverá preencher uma pequena avaliação: cumpri – sim, não, mais ou menos; e uma pequena reflexão que justifique a avaliação anterior.

O mapa mental da peça ou obra a trabalhar ajudará, não só na definição de objetivos, como na concretização de uma melhor performance. Como os alunos em causa ainda não têm conhecimentos de análise, o professor estagiário ajudará, em concordância com o professor cooperante, na divisão e análise do texto musical em frases, pedindo sempre ao aluno em questão que dê uma ideia ou uma imagem associada. (Gabrielsson, 1999)

## 2.3 Participantes

Para a investigação foram seleccionados 13 alunos de violino do CrMVR, que serão divididos em dois grupos distintos:

- Grupo experimental: 7 alunos de violino serão sujeitos à intervenção todas as semanas estipuladas no cronograma.
- Grupo de controlo: 6 alunos de violino, que não serão sujeitos a intervenção, apenas aos questionários.

A amostra dividiu-se nos dois grupos assinalados para se verificar, de uma forma mais concreta, os resultados da investigação. Sendo que o Grupo de Controlo não sofrerá qualquer tipo de intervenção, será possível auferir se os dados observados no Grupo Experimental são fruto da intervenção. (Rosenthal & Rosnow, 2008)

No Anexo 10 está a autorização para a participação no PIP.

### 2.3.1 Caracterização dos alunos

Participam, num total, 13 alunos com idades compreendidas entre os 12 e os 18 anos (Gráfico 4), divididos em 11 alunas e 2 alunos (Gráfico 2). A amostra representa-se, maioritariamente, por alunos do Básico, tendo apenas 3 alunos de Secundário. Em média, os alunos praticam violino há 7 anos (Gráfico 3)

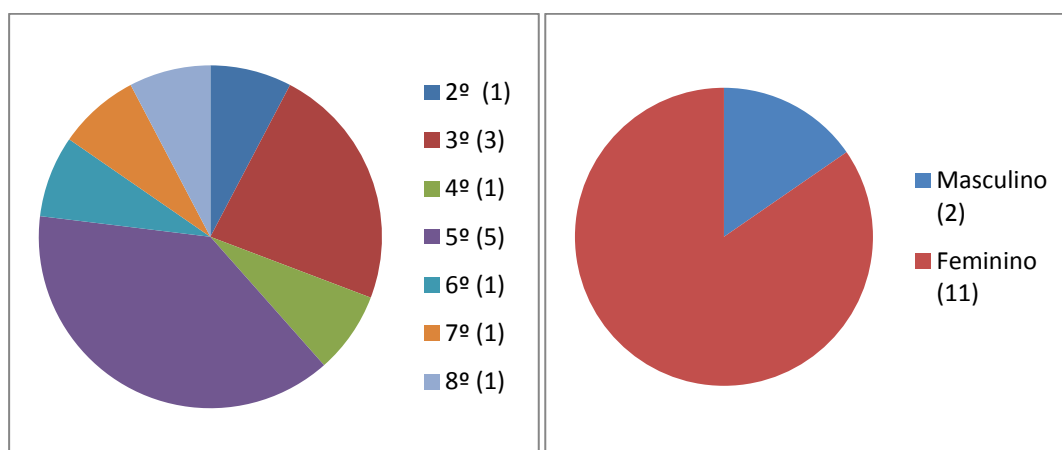
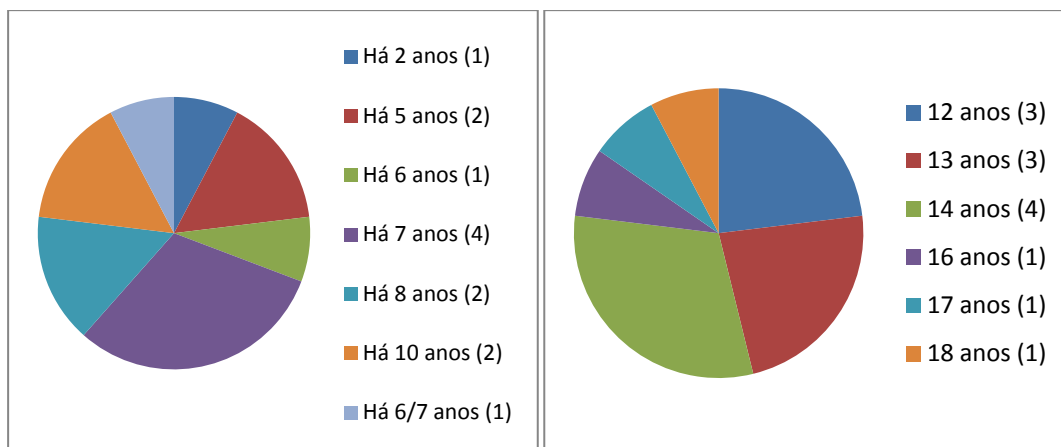


Gráfico 1 – Grau que frequentam

Gráfico 2 – Género dos alunos



**Gráfico 3 – Há quanto tempo praticam violino**

**Gráfico 4 – Idade dos alunos**

## 2.4 Técnicas de recolha e análise de dados

A recolha de dados para análise será feita de formas variadas: observação direta e registos num diário de bordo de interações pertinentes para a investigação. Realização de questionários aos grupos de controlo e experimental antes da intervenção e após a realização da mesma. O primeiro será um questionário diagnóstico e depois da intervenção, dentro dos moldes apresentados, será realizado um questionário final.

A análise dos resultados será feita através das respostas dadas aos questionários, comparando os distintos grupos antes e depois da intervenção. Serão usadas também as respostas nos planos de estudo.

## 2.5 Calendarização

	Dez. 2022	Jan. 2023	Fev. 2023	Mar. 2023	Abr. 2023	Mai. 2023	Jun. 2023	(...)Mai. 2024
Recolha de dados para a revisão de literatura.								
Elaboração do Pré-projeto de Intervenção Pedagógica.								
Apresentação do Pré-projeto.								
Criação dos questionários e outros métodos de								

recolha de dados.								
Apresentação à Direção Pedagógica do CRMVR.								
Aplicação dos Questionários Diagnósticos.								
Aplicação do projeto de intervenção.								
Recolha e tratamento dos dados para análise através da observação direta e questionários.								
Análise dos dados recolhidos.								
Redação do Relatório da Prática Profissional e do Relatório do Projeto de Intervenção Pedagógica.								

**Tabela 2 – Cronograma**

### **3. Apresentação e Discussão dos Resultados**

#### **3.1 Questionários**

Foram realizados dois questionários para avaliar a efetividade da intervenção. O primeiro serviu para fazer o levantamento das características dos alunos participantes. Dividiu-se em quatro partes, as três primeiras referentes à performance, Antes, Durante e Após a Performance; a quarta parte é um levantamento para perceber se os alunos costumavam organizar ou não o seu estudo e se estabeleciam objetivos (Anexo 11).

O segundo e último questionário foi entregue depois de terminada a intervenção. Incluía as mesmas perguntas que a Parte 1, 2 e 3, questões extra na Parte 4 sobre satisfação e os resultados qualitativos sobre a organização do estudo e a qualidade da performance, assim como a avaliação pessoal da aplicação do Projeto de Intervenção, realizada esta última parte apenas com o Grupo Experimental (Anexo 12 e 13).

Os questionários foram desenhados tendo por base o Estado de Arte aqui referido, procurou-se auferir o nível de ansiedade manifestado pelos alunos, através dos variados sintomas que se podem manifestar numa situação de ansiedade na performance. Através da

revisão de literatura, (A. Daubney, G. Daubney, 2019; Spahn, 2021) verificou-se que não só o pré-performance é relevante para um estudo mais aprofundado e sincero, deve-se procurar perceber os efeitos da ansiedade antes, durante e após as atuações e que efeitos, nocivos ou estimulantes, despertaram no músico.

### **3.2 Planos de Estudo**

Como foi supramencionado, o plano de estudo é preenchido em conjunto com o professor estagiário. Na primeira parte, estabelecem-se objetivos para essa semana e na segunda define-se o horário de estudo para cada dia, dividindo o repertório por tempo e de que forma o vão estudar. Ainda na primeira parte contém uma secção para autoavaliar – o aluno preenche – o cumprimento desses objetivos. Segue em anexo, Anexo 14, o exemplar do plano de estudo por preencher.

A avaliação dos planos passa por dois campos, um para assinalar entre três opções: Consegui Cumprir; Quase Consegui Cumprir; Não consegui cumprir. Na segunda secção tinham que justificar a resposta assinalada.

Com estes parâmetros, definem-se metas específicas e monitoriza-se o progresso das estratégias desenvolvidas, ajustando, de semana para semana, a forma de trabalhar e de organizar para suprimir as dificuldades de uma forma eficaz (Boekaerts & Niemivirta, 2000).

### **3.3 Respostas aos questionários**

Os questionários tinham respostas qualitativas que foram transformadas em valores quantitativos. As diversas respostas e valores são: Discordo Totalmente (Valor = 1); Discordo Parcialmente (Valor = 2); Não Concordo Nem Discordo (Valor = 3); Concordo Parcialmente (Valor = 4); Concordo Totalmente (Valor = 5).

### 3.3.1 Questionário Pré-Intervenção

#### Parte 1 – Antes da Performance

Questão 1 (Gráficos 5), a média para o Grupo de Controlo – GC – (3,5) é inferior à do Grupo Experimental – GE – (4,43). Qualitativamente, o GC encontra-se abaixo do Concordo Parcialmente, e o GE quase no Concordar Totalmente.

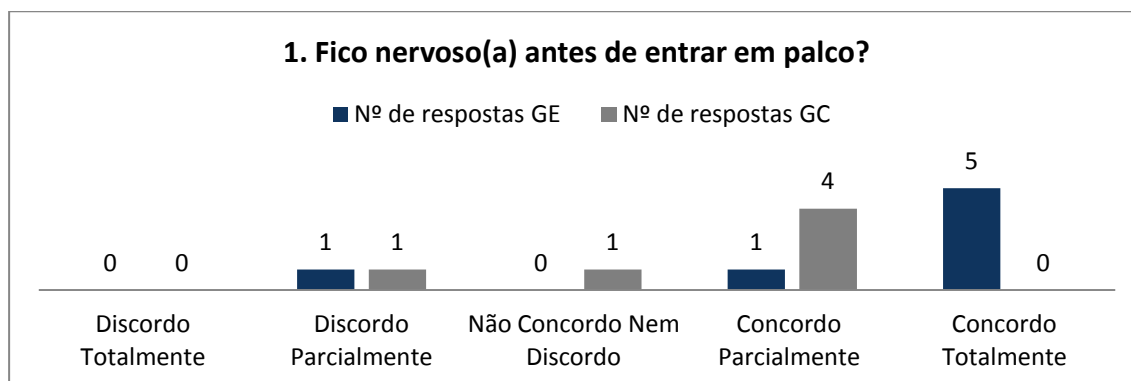


Gráfico 5 – Comparação das respostas dos dois grupos

Como resposta complementar à primeira questão, verifica-se que no Grupo Experimental os participantes apresentam maior nível de nervosismo durante a semana anterior à performance (Gráfico 8) e no Grupo de Controlo no próprio dia (Gráfico 7).

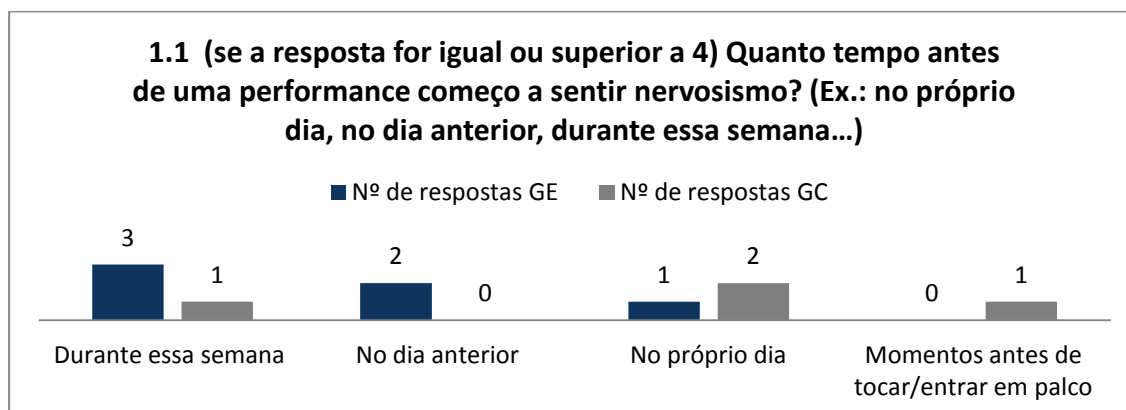
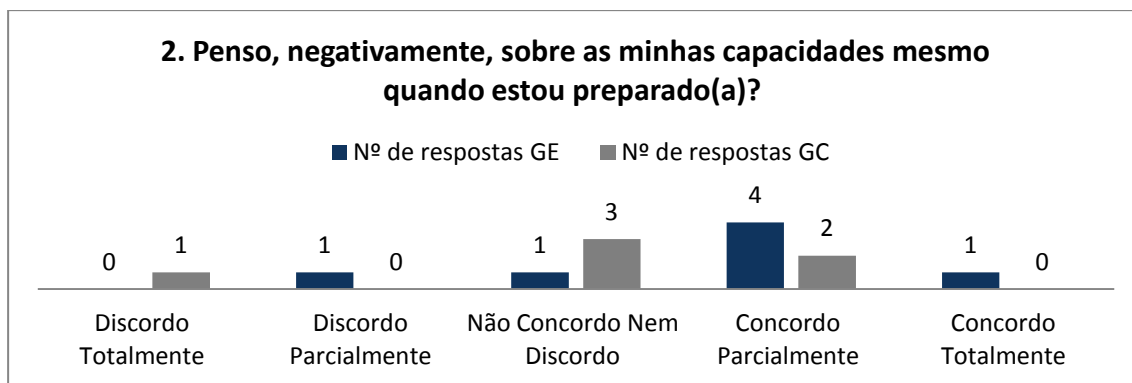


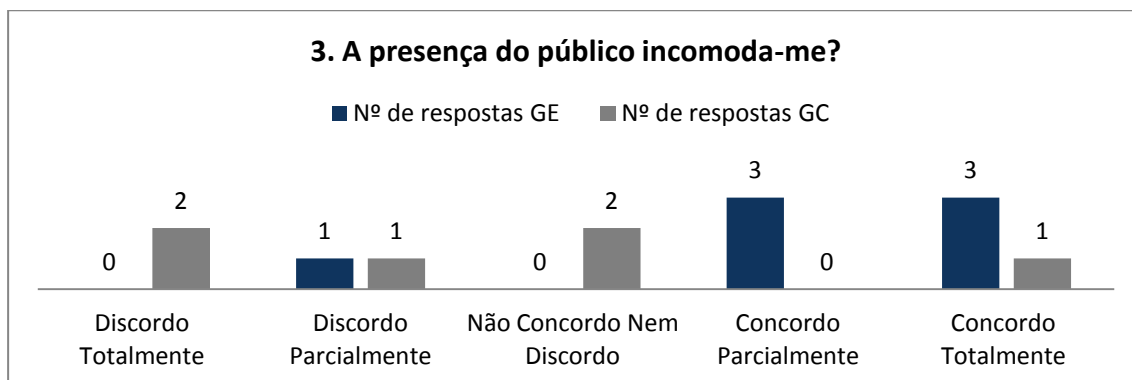
Gráfico 6 - Comparação das respostas dos dois grupos

Questão 2 (Gráficos 7), o GC apresenta uma média de 3, qualitativamente enquadra-se num plano neutro. O GE apresenta uma média de 3,71, qualitativamente apresenta-se perto do Concordo Parcialmente.



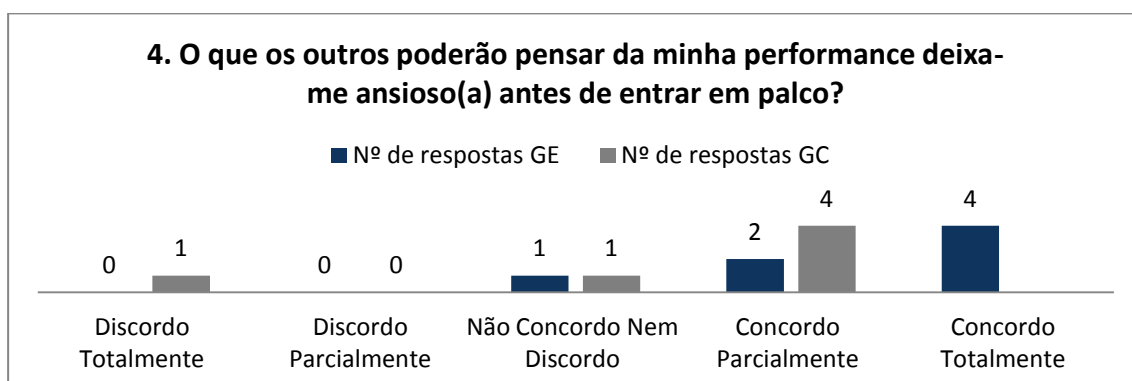
**Gráfico 7 - Comparação das respostas dos dois grupos**

Questão 3 (Gráficos 8), o GC tem um valor médio de 2,5, apresentando-se no plano entre o Discordo Parcialmente e o neutro. O GE apresenta uma média de 4,14, enquadrando-se no Concordo Parcialmente.



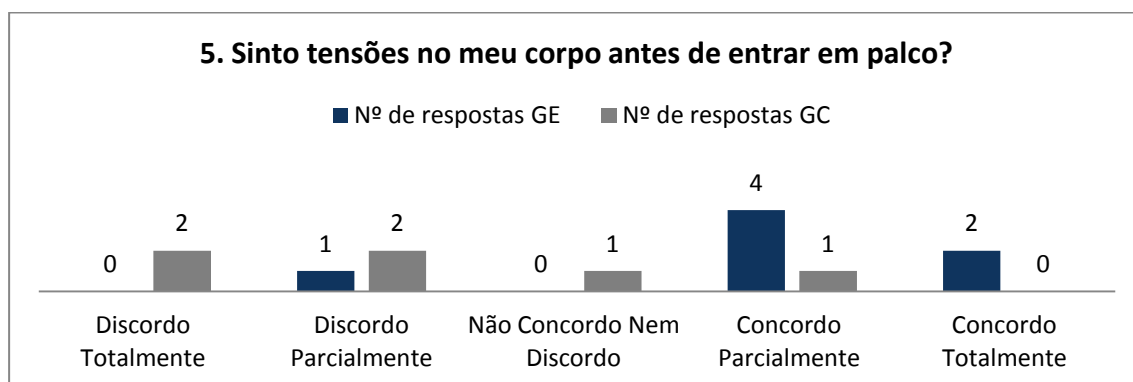
**Gráfico 8 - Comparação das respostas dos dois grupos**

Questão 4 (Gráfico 9), o GC tem uma média de 3,33, posicionando-se como neutro. O GE apresenta uma média de 4,43, ultrapassando a margem qualitativa do Concordo Parcialmente.



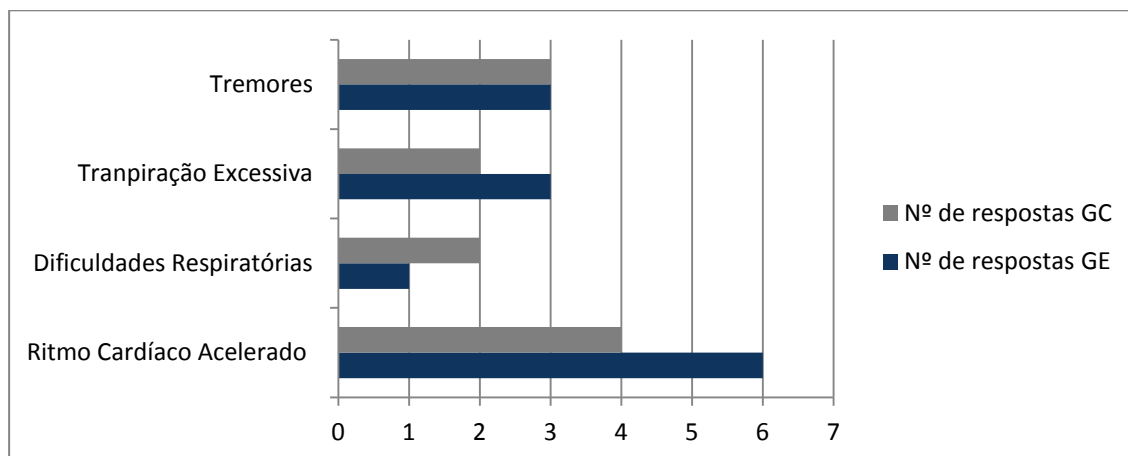
**Gráfico 9 - Comparação das respostas dos dois grupos**

Questão 5 (Gráficos 10), a média apresentada pelo GC é de 2,17, qualitativamente enquadra-se no Discordo Parcialmente. O GE apresenta uma média de 4, qualitativamente está no plano do Concordo Parcialmente.



**Gráfico 10 - Comparação das respostas dos dois grupos**

Questão 6 (Gráfico 11), os participantes assinalaram o que costumam sentir antes de uma atuação. 50% do GC sente tremores, 33% sente transpiração excessiva e dificuldades respiratórias e 67% tem um ritmo cardíaco acelerado. No GE, 43% sente tremores e transpiração excessiva, 14% dificuldades respiratórias e 86% sente o ritmo cardíaco acelerado.



**Gráfico 11 - Comparação das respostas dos dois grupos**

A esta questão acresce um comentário do Grupo de Controle: “Fico com as mãos frias e transpiradas”. E um do Grupo Experimental: “Sinto Calafrios”.

## Parte 2 – Durante a Performance

Questão 1 (Gráfico 12), o GC tem uma média de 4,33, qualificando-se ligeiramente acima do plano Concordo Parcialmente. O GE tem uma média de 3,71, inserindo-se ligeiramente abaixo do Concordo Parcialmente.

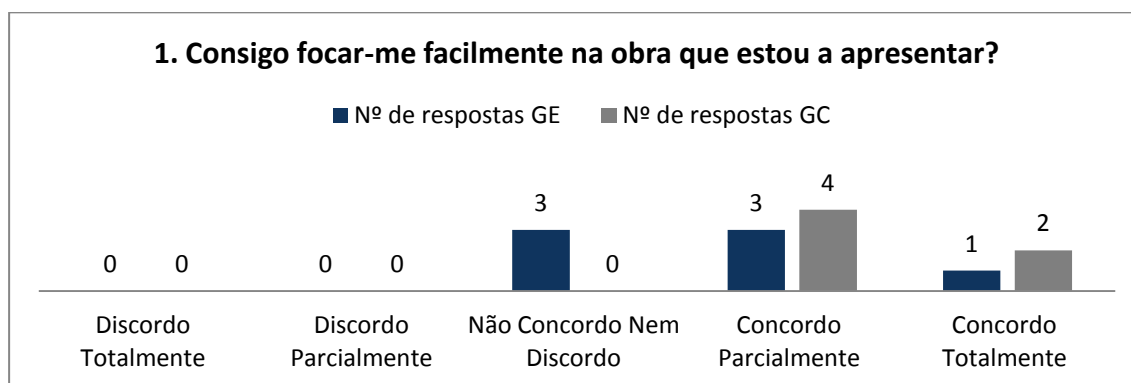


Gráfico 12 - Comparação das respostas dos dois grupos

Questão 2 (Gráfico 13), o GC apresenta valores médios de 3, inserindo-se no plano neutro. O GE tem uma média de 4, qualitativamente está no Concordo Parcialmente.

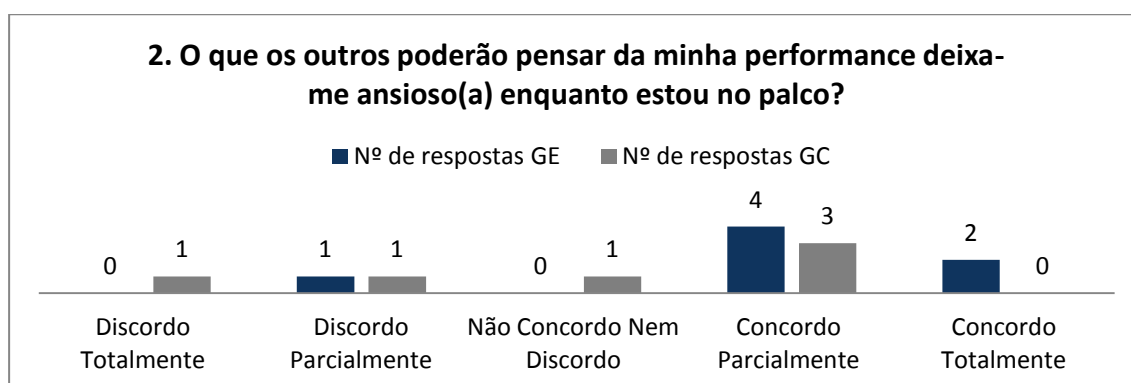
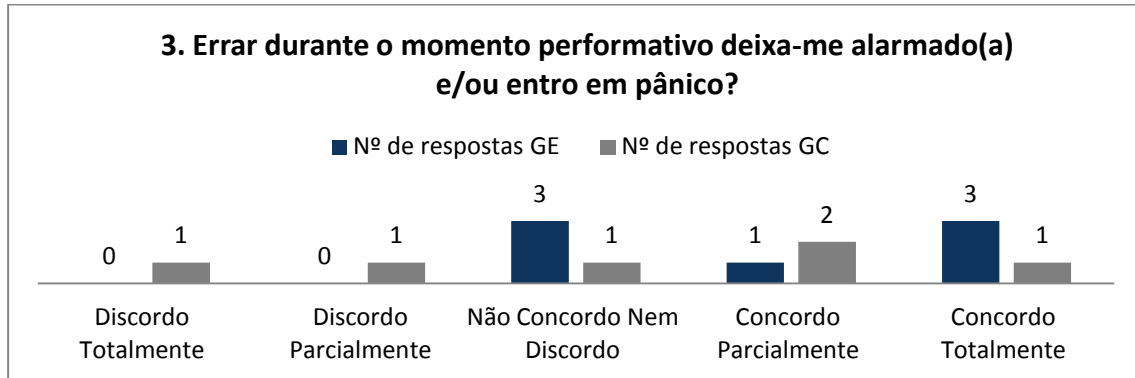


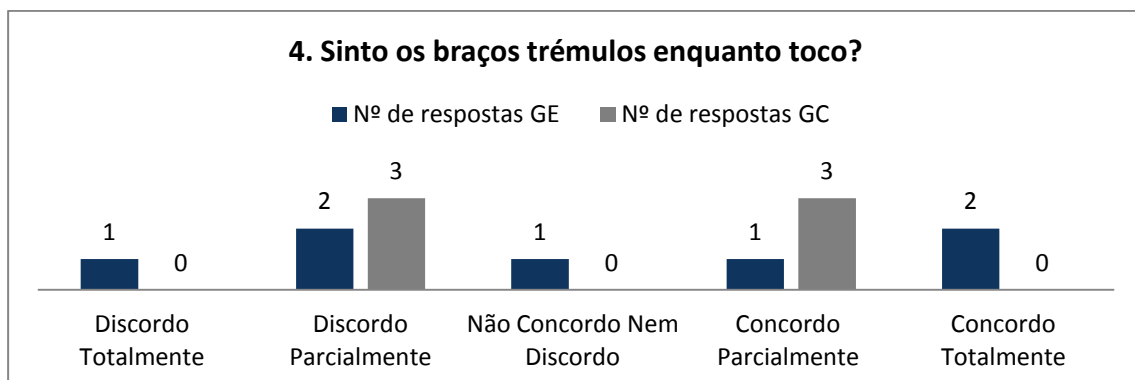
Gráfico 13 - Comparação das respostas dos dois grupos

Questão 3 (Gráficos 14), o GC tem uma média de 3,17, valor qualitativo dentro do neutro. O GE tem um valor mediano de 4, enquadrando-se totalmente no Concordo Parcialmente.



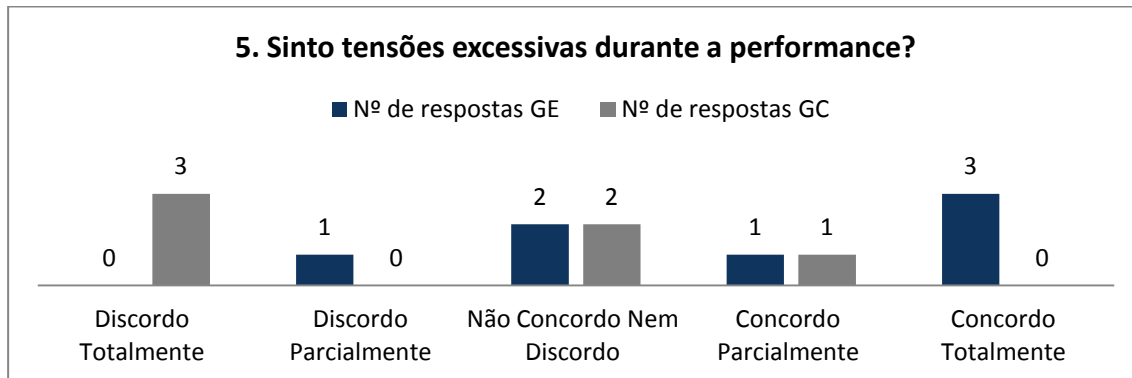
**Gráfico 14 - Comparação das respostas dos dois grupos**

Questão 4 (Gráfico 15), o GC tem uma média de 3, qualitativamente está no plano Neutro. O GE tem uma média de 3,14, aproximando-se também do plano Neutro, ficando ligeiramente acima.



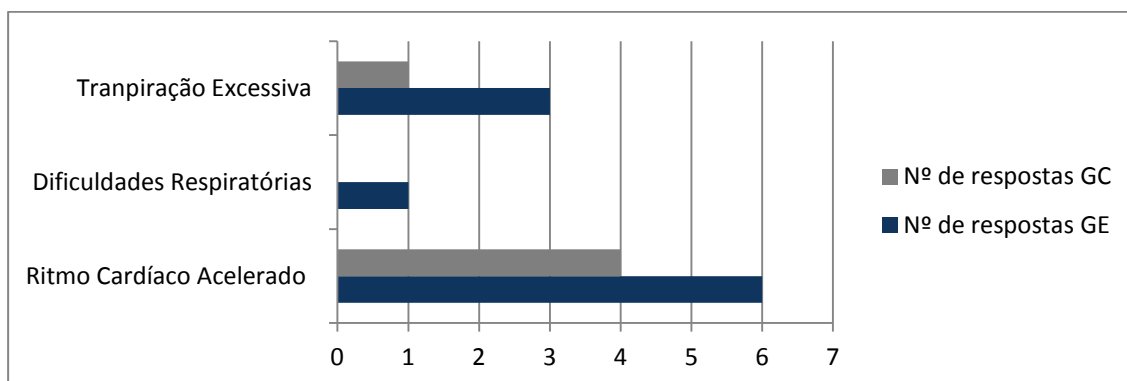
**Gráfico 15 - Comparação das respostas dos dois grupos**

Questão 5 (Gráfico 16), o GC tem uma média de 2,17, qualitativamente está no Discordo Parcialmente. O GE tem um valor mediano de 3,86, incluindo no plano ligeiramente abaixo do Concordo Parcialmente.



**Gráfico 16 - Comparação das respostas dos dois grupos**

Questão 6 (Gráfico 17), à questão “Costumo sentir:” os participantes da amostra assinalaram as seguintes respostas. No GC 17% transpiração excessiva e 67% ritmo cardíaco acelerado. No GE, 43% sentem transpiração excessiva, 14% dificuldades respiratórias e 86% ritmo cardíaco acelerado.



**Gráfico 17 - Comparação das respostas dos dois grupos**

### Parte 3 –Após a Performance

Questão 1 (Gráfico 18), o GC tem uma média de 4,83, enquadra-se ligeiramente abaixo do Concordo Totalmente. O GE tem uma média de 4,43, qualitativamente enquadra-se acima do Concordo Parcialmente.

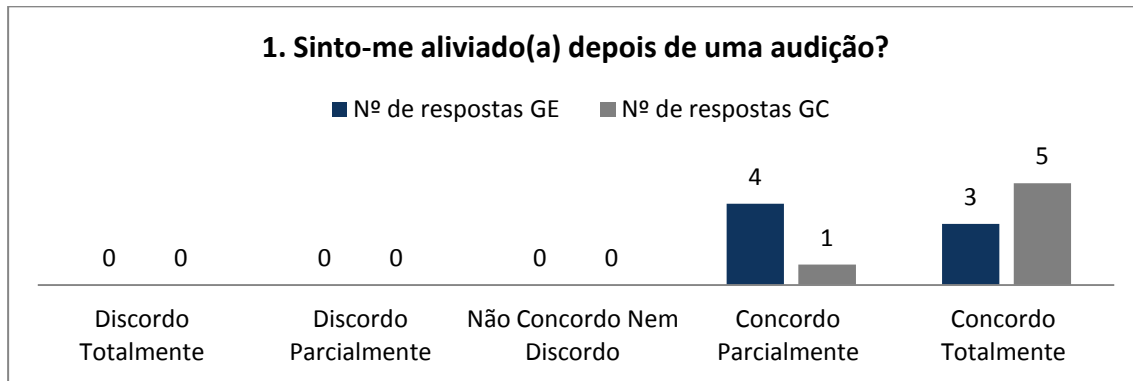


Gráfico 18 - Comparação das respostas dos dois grupos

Questão 2 (Gráfico 19), o GC tem uma média de 4,33, incluindo-se no plano acima do Concordo Parcialmente. O GE tem uma média de 3,72, incluindo-se ligeiramente abaixo do Concordo Parcialmente.

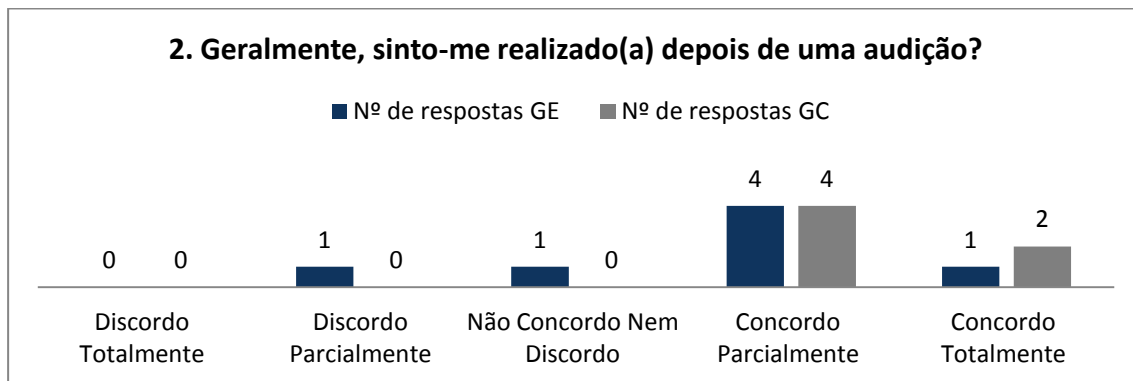
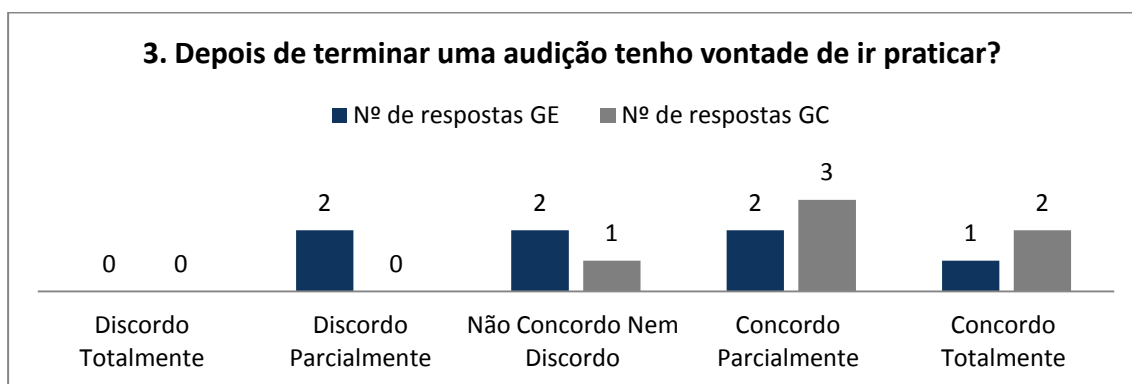


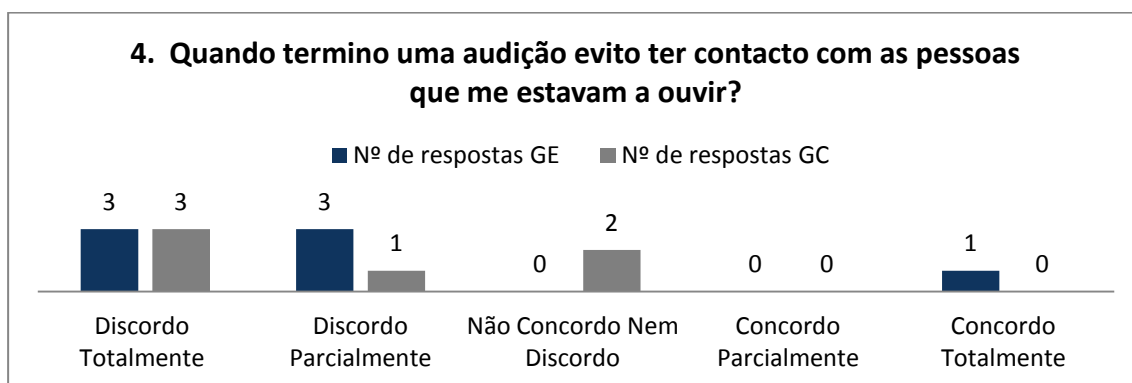
Gráfico 19 - Comparação das respostas dos dois grupos

Questão 3 (Gráfico 20), o GC tem uma média de 4,17, qualitativamente enquadra-se no Concordo Parcialmente. O GE tem uma média de 3,29, situando-se ligeiramente acima do plano Neutro.



**Gráfico 20 - Comparação das respostas dos dois grupos**

Questão 4 (Gráfico 21), o GC tem uma média de 1,83, enquadrando-se ligeiramente abaixo do Discordo Parcialmente. O GE apresenta um valor médio de 2, qualitativamente está no Discordo Parcialmente.



**Gráfico 21 - Comparação das respostas dos dois grupos**

## Parte 4 – Intervenção

Questão 1 (Gráficos 22 e 23), o GC apresenta uma percentagem de 67% de respostas positivas. O GE tem apenas 28,6% de respostas positivas.

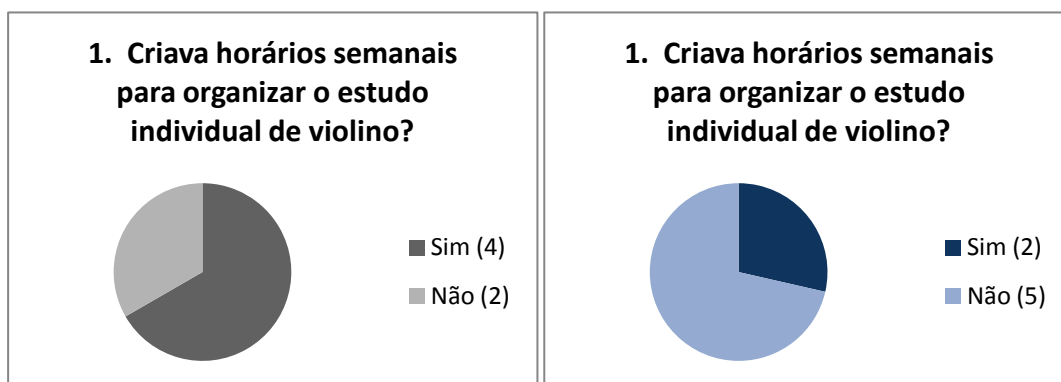


Gráfico 22 – Resposta do GC

Gráfico 23 – Resposta do GE

Questão 2 (Gráficos 24 e 25), o GC tem 50% de respostas positivas. O GE tem 43% de respostas positivas.

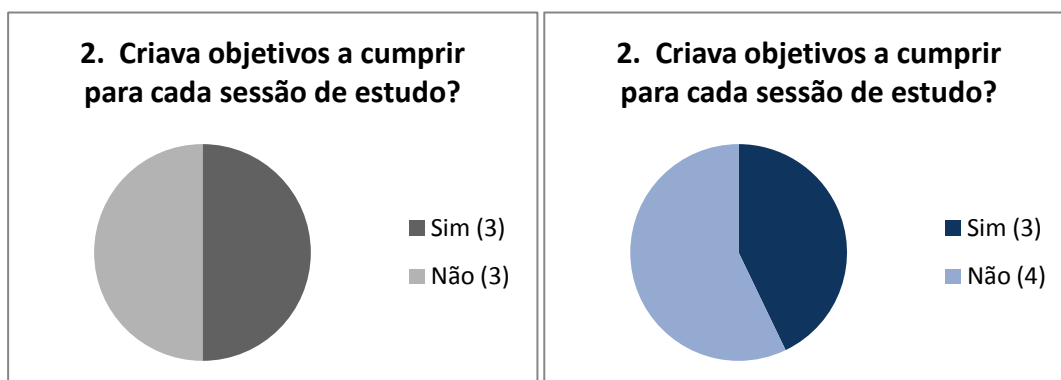


Gráfico 24 – Resposta do GC

Gráfico 25 – Resposta do GE

Questão 3 (Gráficos 26 e 27), o GC tem uma maior percentagem de respostas positivas (67%), assim como o GE (57%).

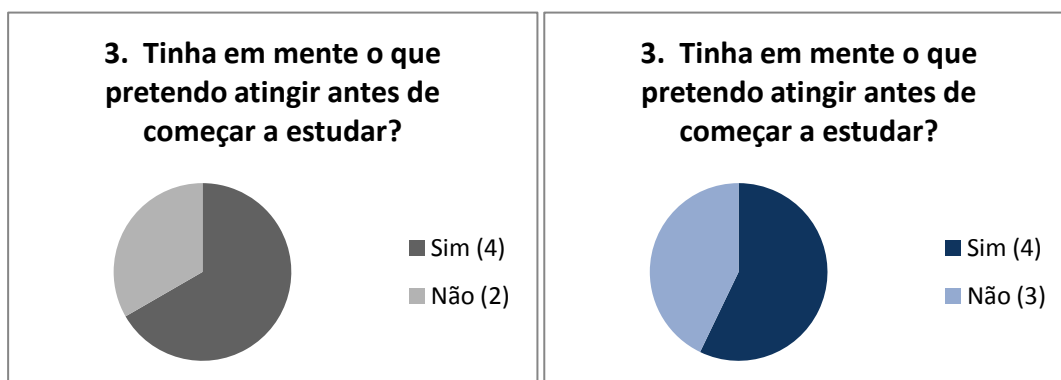


Gráfico 26 – Resposta do GC

Gráfico 27 – Resposta do GE

Questão 4 (Gráfico 28 e 29), o GC tem 67% de respostas positivas. O GE tem 43% de respostas positivas.

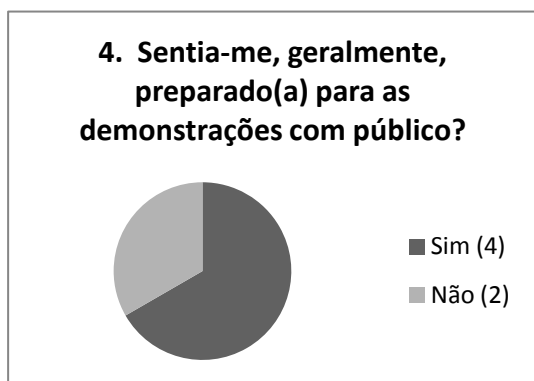


Gráfico28 – Resposta do GC

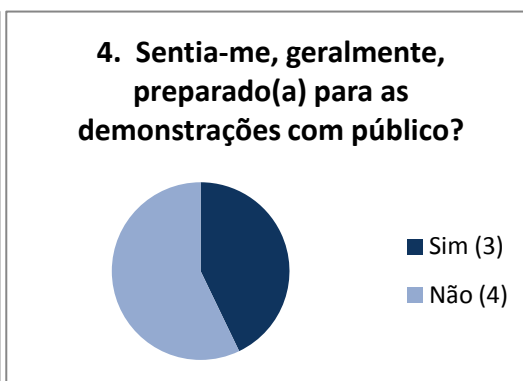


Gráfico 29 – Resposta do GE

Questão 5 (Gráfico 29 e 30), o GC tem metade das repostas positivas. O GE tem na sua totalidade respostas positivas.

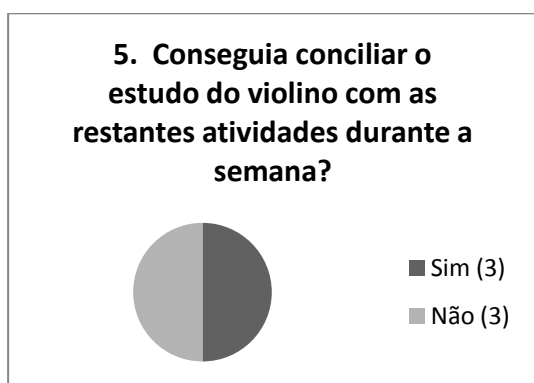


Gráfico 30 – Resposta do GC

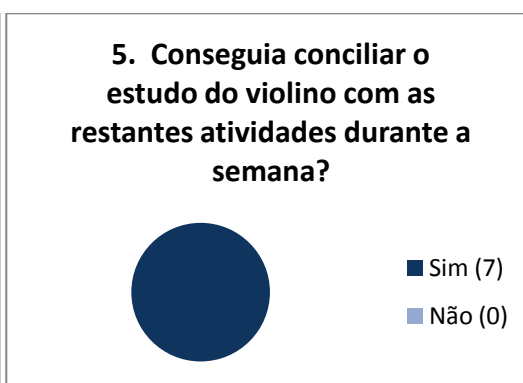


Gráfico 31 – Resposta do GE

### 3.3.1.1 Análise dos Dados

#### Parte 1 – Antes da Performance

Comparativamente, os dois Grupos apresentam níveis médios de ansiedade diferentes, o Grupo Experimental, como mostra na primeira pergunta da primeira parte (Gráfico 5), tem um fator de nervosismo pré-performance superior ao do Grupo de Controlo. Acresce que o GE apresenta, com maior antecedência temporal, sintomas de ansiedade, em comparação com o Grupo de Controlo, que por sua vez manifesta nervosismo/preocupação, maioritariamente, no próprio dia ou momentos antes da performance, Gráfico 6.

No Gráfico 7 verifica-se que ambos os grupos apresentam uma apreciação própria das suas competências, nem muito negativa, nem muito positiva, diferenciando-se o GE que tem um valor acima, apresentando uma maior depreciação interna, mesmo quando se sentem preparados.

A relação dos dois grupos com o público também apresenta contraste, como mostram os gráficos 8 e 9; o Grupo de Controlo apresenta menos perturbação pela presença do público, enquanto que o Grupo Experimental tem um elevado nível de perturbação pela presença de pessoas, ainda antes da performance.

Aos sintomas cognitivos apresentados acrescem os fisiológicos. Mais uma vez, o Grupo Experimental apresenta maiores indicadores de ansiedade e sintomas que a caracterizam, comparativamente ao Grupo de Controlo (Gráfico 10). Ainda assim, tanto o GE como GC apresentam algumas alterações fisiológicas mais comuns, como ritmo cardíaco acelerado ou transpiração excessiva (Gráfico 11).

## **Parte 2 – Durante a Performance**

Ambos os grupos apresentam uma capacidade de concentração satisfatória, o Grupo de Controlo mais do que o Grupo Experimental, como se pode comprovar pelo Gráfico 12. No entanto, o GE apresenta maior exposição a momentos de desconcentração levados por sintomas de ansiedade, como opinião do público ou possíveis erros que surjam durante a performance (Gráfico 13 e 14).

Quanto a sintomas fisiológicos, tremores nos braços, apesar das médias entre os dois grupos serem parcialmente neutras, há presença de instabilidade nos membros superiores em alguns alunos (Gráfico 15), assim como a presença de tensão no corpo (Gráfico 16). Semelhante a antes da performance, o sintoma mais comum é ritmo cardíaco acelerado (Gráfico 17).

## **Parte 3 – Após a Performance**

O Grupo de Controlo apresenta uma maior satisfação com os resultados das suas atuações, em comparação com o Grupo Experimental (Gráfico 18 e 19) e demonstra menos motivação para performances futuras. No entanto, nenhum dos grupos apresenta níveis de sintomas comportamentais de ansiedade, neste caso representando por evitar o público, atitude comum quando se sente intimidado ou envergonhado (Gráficos 20 e 21).

## Parte 4 – Intervenção

Relacionado com a criação de planos de estudo, o GC apresenta maior quantidade de respostas positivas (Gráfico 22) e o GE maior quantidade de respostas negativas (Gráfico 23) assim como a projeção de objetivos, o GE fica na mesma com maior número de respostas negativas e o GC em posição neutra (Gráficos 24 e 25). No entanto, objetivos a curto prazo, ou pelo menos para aquela sessão de estudo, os dois grupos têm em mente o que vão fazer/estudar (Gráfico 26 e 27). Já a qualidade do estudo, como podemos ver nos Gráficos 28 e 29, é mais frutífero no Grupo de Controlo do que no Experimental.

Por fim, o GC não consegue conciliar as suas atividades semanais como o GE (Gráficos 30 e 31).

### 3.3.2 Questionário Pós-Intervenção – Evolução das respostas

Os gráficos estão separados por partes e cada um representa a comparação e evolução que cada um dos grupos obteve desde o início da intervenção (Pré-Int.) – questionário inicial, até ao seu final (Pós-Int.) – questionário final, em valores quantitativos.

#### Parte 1 – Antes da Performance

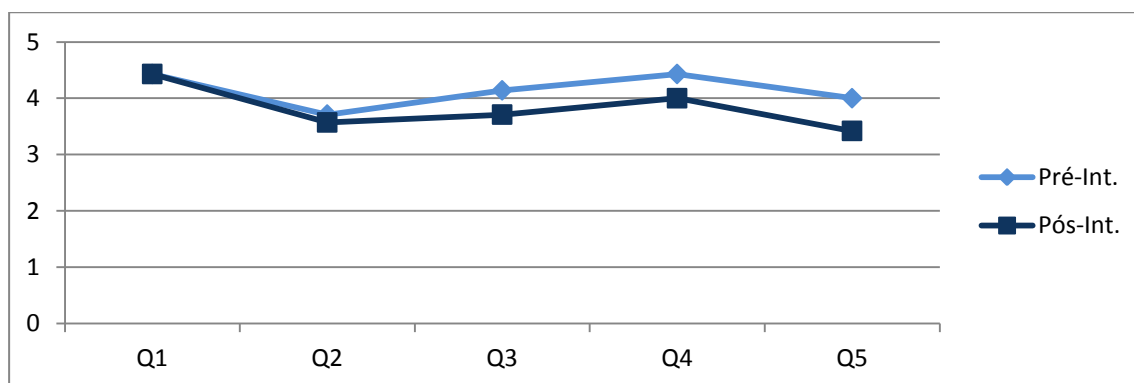


Gráfico 32 – Comparação dos resultados no Grupo Experimental

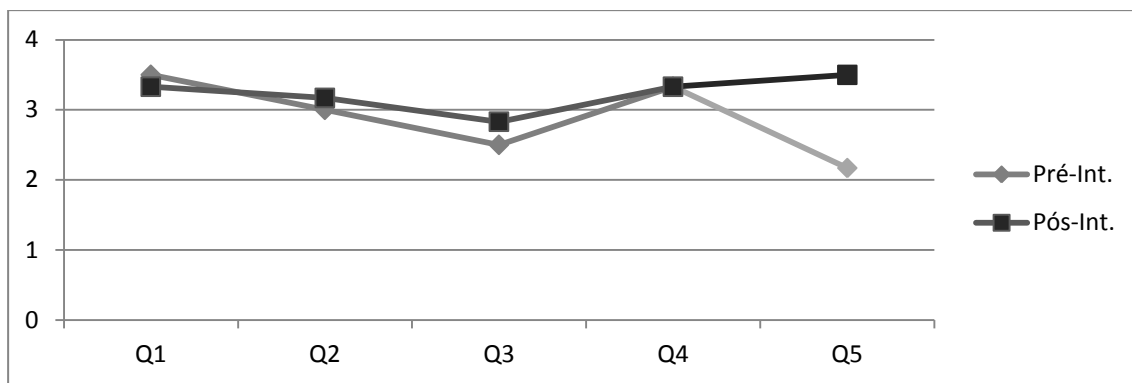


Gráfico 33 – Comparação dos resultados no Grupo de Controle

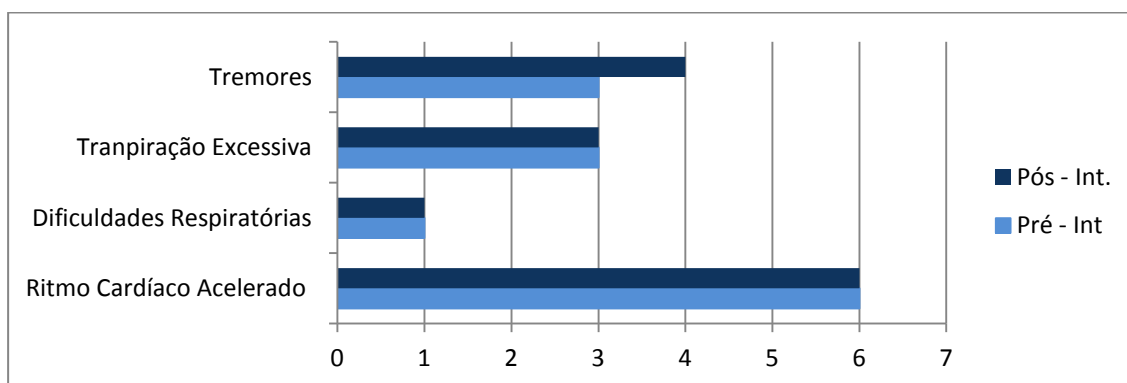


Gráfico 34 – Comparação dos resultados do Grupo Experimental

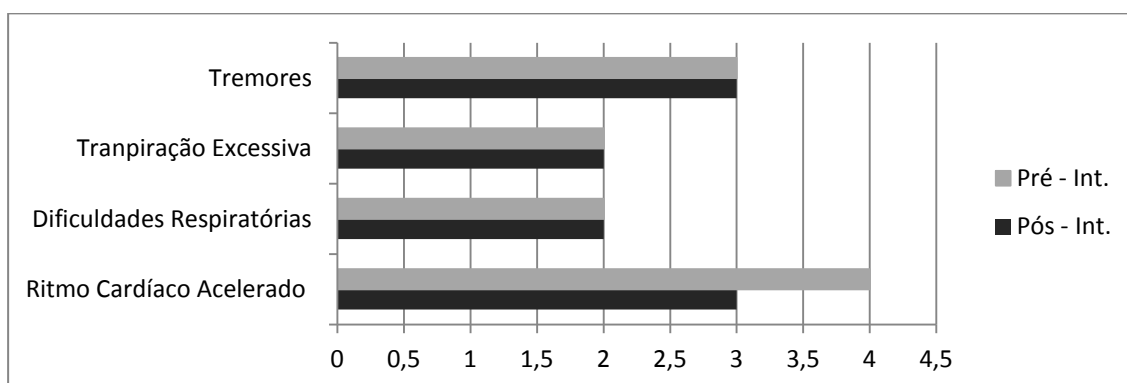


Gráfico 35 - Comparação dos resultados do Grupo de Controle

Na Questão 1 (Q1) – **Fico nervoso(a) antes de entrar em palco?** –, o GE mantém o mesmo resultado e o GC apresenta uma redução de 4,9%. Na Q2 – **Penso, negativamente, sobre as minhas capacidades mesmo quando estou preparado(a)?** –, o GE apresenta uma redução ligeira de 3,8% e o GC um aumento 5,7%. Na Q3 – **A presença do público incomoda-me?** –, o GE apresenta uma redução de 10,4% e o GC um aumento de 13,2%. Na

**Q4 – O que os outros poderão pensar da minha performance deixa-me ansioso(a) antes de entrar em palco?** –, o GE apresenta uma redução de 9,7% e o GC mantém a mesma média. Na **Q5 – Sinto tensões no meu corpo antes de entrar em palco?** –, o GE apresenta uma redução de 14,5% e o GC um aumento significativo de 61,3%. (Gráficos 32 e 33)

Referente aos sintomas de ansiedade fisiológicos (Gráfico 35), o Grupo de Controlo apresenta um a ligeira redução no Ritmo Cardíaco Acelerado, redução de 17%; o Grupo Experimental (Gráfico34) apresenta um ligeiro aumento na sensação de Tremores, aumento de 14%. Todos os outros valores mantiveram-se iguais.

## Parte 2 – Durante a Performance

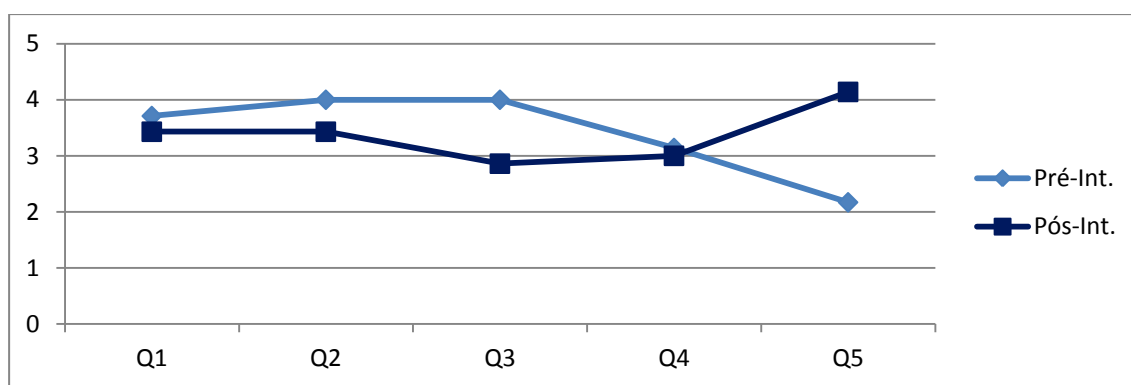


Gráfico 36 – Comparação dos resultados no Grupo Experimental

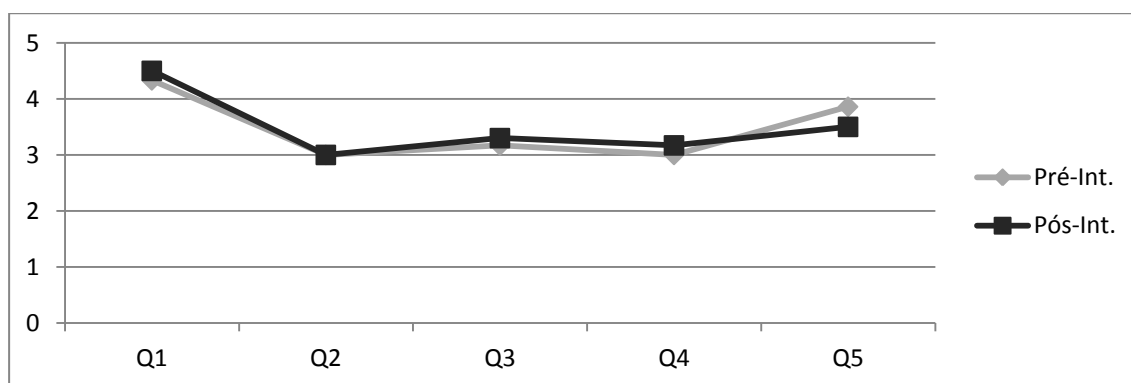


Gráfico 37 – Comparação dos resultados no Grupo de Controlo

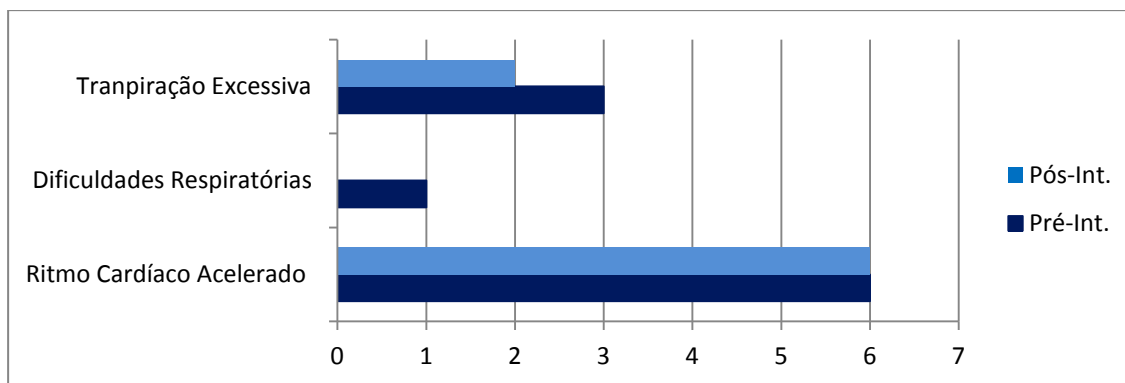


Gráfico 38 – Comparação dos resultados do Grupo Experimental

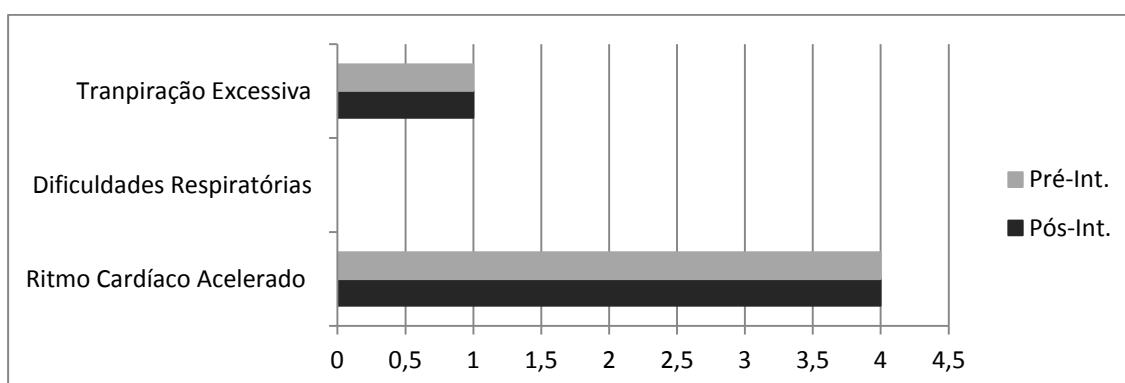


Gráfico 39 – Comparação dos resultados do Grupo de Controle

Na Questão 1 (Q1) – **Consigo focar-me facilmente na obra que estou a apresentar?** –, o GE apresenta uma redução de 7,5% e o GC apresenta um aumento de 3,9%. Na Q2 – **O que os outros poderão pensar da minha performance deixa-me ansioso(a) enquanto estou no palco?** –, o GE apresenta uma redução de 14,3% e o GC manteve-se igual. Na Q3 – **Sinto os braços trémulos enquanto toco?** –, o GE apresenta uma redução de 28,5% e o GC um aumento de 4,1%. Na Q4 – **Sinto tensões excessivas durante a performance?** –, o GE apresenta uma redução de 4,5% e o GC um aumento de 5,7%. Na Q5 – **Errar durante o momento performativo deixa-me alarmado(a) e/ou entro em pânico?** –, o GE apresenta um aumento significativo de 90,8% e o GC uma redução de 9,3%. (Gráficos 36 e 37)

Na evolução dos sintomas fisiológicos (Gráficos 38 e 39), o Grupo de Controlo não apresenta qualquer alteração nos valores. O Grupo Experimental apresenta ligeira redução na Tranpiração Excessiva, redução de 9% e redução de 14% nas Dificuldades Respiratórias. Os outros dados mantiveram-se, nos dois grupos, sem qualquer variação.

### Parte 3 – Após a Performance

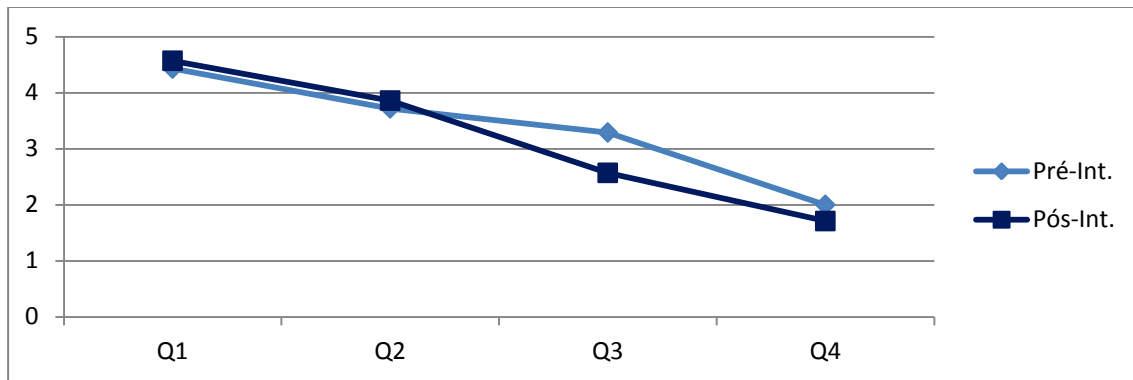


Gráfico 10 – Comparação dos resultados no Grupo Experimental

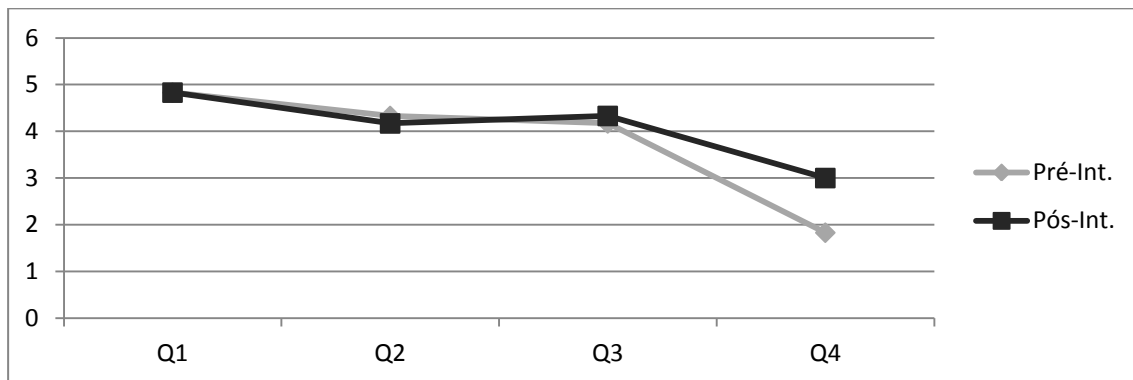


Gráfico 11 – Comparação dos resultados no Grupo de Controlo

Na Questão 1 (Q1) – **Sinto-me aliviado(a) depois de uma audição?** –, o GE apresenta um aumento de 3,1% e o GC manteve-se igual. Na Q2 – **Geralmente, sinto-me realizado(a) depois de uma audição?** –, o GE apresenta um aumento de 3,8% e o GC uma redução de 3,8%. Na Q3 – **Depois de terminar uma audição tenho vontade de ir praticar?** –, o GE apresenta uma redução de 21,9% e o GC um aumento de 3,8%. Na Q4 – **Quando termino uma audição evito ter contacto com as pessoas que me estavam a ouvir?** –, o GE apresenta uma redução de 14,5% e o GC um aumento de 63,9%.

#### Parte 4 – Após a Intervenção – Grupo de Controlo

A última parte do Questionário Final serve para avaliar a satisfação do grupo intervencionado.

Na primeira questão – **Sentes que a intervenção foi útil para ti?** – 100% das respostas foram afirmativas. O Gráfico 42 apresenta de que forma a intervenção ajudou dentro do tema trabalhado.

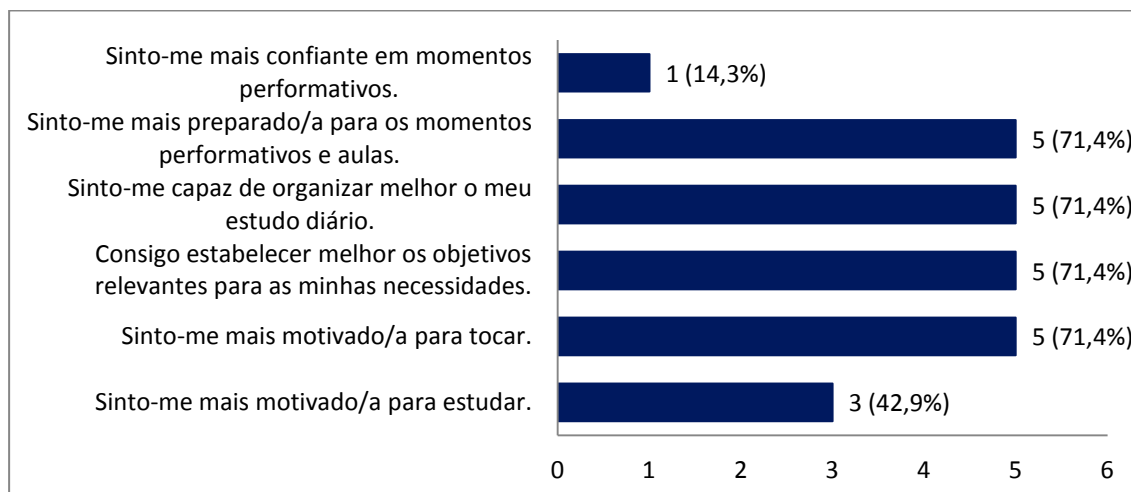


Gráfico 12 – Respostas do Grupo Experimental

Na segunda questão - **Crio planos de estudo no meu quotidiano?** – todos os participantes responderam que sim, o que representa um aumento de 350%, de 2 participantes para 7.

A última questão - **Acrescenta algo pertinente à intervenção, ou que não tenha sido perguntado, que queiras comentar.** – um parágrafo livre para cada participante expor, de uma forma não limitada por perguntas ou objetivos do mestrando, obtiveram-se duas respostas:

Resposta 1: “A intervenção ajudou-me a ganhar mais confiança e a tornar o estudo mais produtivo, de modo a ganhar mais gosto pelo violino, fiquei mais motivada e menos nervosa em relação a audições. Obrigada”

Resposta 2: “Gostei muito de trabalhar neste projeto e com o Professor Tiago. Senti-me mais motivada.”

### **3.4 Interpretação dos dados referentes aos planos de estudo**

Ao longo dos 4 meses de intervenção foram produzidos um total de 60 planos de estudo, 8,57 em média por cada aluno; sendo que 7 foram planos diagnósticos, contou apenas para referenciar os tempos de estudo individuais e como estudavam.

Nem todos produziram o mesmo número de planos por motivos diversos, como a indisponibilidade após o término da aula para o preencher; o calendário letivo cessar mais cedo; faltar à aula ou por encontrar-se lesionado.

O aluno com maior participação elaborou 12 planos semanais e o com menor elaborou apenas 4.

Quanto à avaliação dos planos:

35 foram totalmente sucedidos, o que quer dizer que 58,3% das vezes os objetivos foram bem escolhidos e estabelecidos, assim como os tempos de estudo e a dificuldade.

17 foram quase totalmente sucedidos, 28,3% das vezes. Dentro destes justificavam-se com o incumprimento da duração do estudo; alterações na rotina quotidiana e também por dificuldades técnicas. Os objetivos não foram bem estabelecidos na sua totalidade, para determinados contextos seria preciso mais tempo ou uma abordagem mais simples do pretendido.

Não houve nenhum que não conseguisse cumprir. No entanto, 8 respostas ficaram em branco (13,3%).

Através das repostas de autoavaliação, os alunos demonstraram também capacidade de adaptação e autorregulação: quando não se sentiam confortáveis com o tempo ou com o rendimento do estudo prolongavam as sessões ou aumentavam o seu número ou mudavam a abordagem ao estudo. Quando não cumpriam com o tempo estipulado num determinado dia, compensavam noutro dia. Zimmerman (2000), diz que a autorregulação refere-se ao processo de ajuste dos pensamentos, sentimentos e comportamentos para atingir objetivos ou metas desejadas.

## CONCLUSÕES

A intervenção respondeu, com sucesso, às questões e objetivos propostos, como se pode verificar pela evolução dos dois grupos. A amostra deveria ser maior, mais heterogénea e incluir diferentes classes, para se poder aprofundar a efetividade da questão aqui explorada. No entanto, os resultados foram favoráveis e ultrapassaram algumas expectativas.

“**De que forma a aplicação de uma metodologia de organização do estudo semanal poderá influenciar no controlo da ansiedade na performance?**”, é a questão fundamental e guia neste projeto. Todos os objetivos foram traçados com esta problemática em mente, as respostas finais coadunam-se com os planos praticados desde o princípio.

A análise dos dados mostra, objetivamente, uma maior evolução positiva do Grupo Experimental em relação aos sintomas de ansiedade na performance apresentados: **Antes da Performance**, em valores medianos, o GE apresenta uma redução muito pouco significativa de 0,1% nos sintomas fisiológicos; mas apresenta uma redução de 6,1% nos sintomas cognitivos. Já o GC apresenta um aumento mediano de 22,15% nos sintomas fisiológicos e de 3,5% nos cognitivos. **Durante a Performance**, o GE apresenta uma redução mediana de 11,2% nos sintomas fisiológicos e um grande aumento de 38,25% nos sintomas cognitivos – que se reflete no aumento do alarmismo após um erro na performance, Gráfico 36, Questão 5 – um pormenor passível de análise futura, se esta variação positiva se deve a um aumento de consciência perante a performance e a peça a tocar ou com fatores externos. O GC apresenta um aumento mediano de 1,96% de sintomas fisiológicos e uma redução de 4,65% nos cognitivos. **Após a Performance**, o GE mostra maior motivação e realização com as performances um aumento mediano de 3,45% e nos sintomas comportamentais, como o evitar o público, apresenta uma redução de 18,2%. O GC apresenta uma redução média de 1,9% na motivação e realização após a atuação e um aumento nos sintomas comportamentais 33,85%.

Há uma progressiva redução, seja antes da performance, durante e até depois. Para se poder obter melhores resultados, a intervenção deveria ter uma cronologia mais alargada. Numa investigação futura também se deveria averiguar, de forma isolada, os vários momentos performativos: antes, durante e depois, e que estratégias são mais eficazes para a redução dos derivados sintomas, conseqüentemente, uma melhor relação com o palco. Ao bem-estar com o palco, com as suas capacidades académicas, o grupo apresentou também um melhoramento na sua relação socioemocional: aumento da motivação para o estudo e prática do violino;

aumento da confiança em momentos performativos, ainda que de forma muito ligeira, como foi apresentado, em forma de comentário, por uns dos participantes.

Há também um aumento da organização por parte do GE, como se verifica na criação de planos de estudo no seu quotidiano e nas respostas de satisfação no Gráfico 42: de um ponto de vista de autoavaliação 71,4% apresenta maior capacidade de organização, de preparação para momentos de performance e de organização, apenas 42,9% apresentam maior motivação para estudar e 14,3% mais confiantes, como foi referido anteriormente.

De forma sucinta, do ponto de vista do mestrando com base nos dados analisados, a intervenção foi bem-sucedida, correspondeu à expectativa inicial e ainda ultrapassou em alguns campos. Os planos de estudo são uma ótima ferramenta de planeamento e otimização do estudo e refletiu progresso durante os três momentos referentes à performance e ainda na relação com o palco.

A amostra deveria ser maior, sendo que para o mestrando quantos mais alunos participassem neste projeto e na intervenção, mais fidedignos seriam os resultados. Ainda nesta linha de pensamento, alargar a outros instrumentos este tipo de ação/intervenção poderá trazer benefícios académicos e socioemocionais, assim como na relação com o palco e com o que é uma *performance*. Seria também do interesse dos professores desenvolverem estratégias desde cedo para ajudar os alunos a aprender a conviver com a ansiedade na música, assim como ensiná-los a organizar e focar os seus objetivos em necessidades realistas e pessoais.

## REFERÊNCIAS

Boekaerts, M., & Niemivirta, M. (2000). Self-regulated learning: Finding a balance between learning goals and ego-protective goals. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 417-450). Academic Press.

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2020). *CASEL'S SEL Framework*. <https://casel.org/casel-sel-framework-11-2020/?view=true>

Conservatório Regional de Música de Vila Real. (2022). *Projeto Educativo de Escola*. CrMVR,

[https://drive.google.com/file/d/1vARlk5Sxt34ggX\\_BHzd1yJ8Jgp4m5AOY/view](https://drive.google.com/file/d/1vARlk5Sxt34ggX_BHzd1yJ8Jgp4m5AOY/view)

Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção : metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, pp. 355- 379.

<https://hdl.handle.net/1822/10148>

Daubney, G. & Daubney, A. (2019). *Performance anxiety: A practical guide for music teachers*. London: ISMTrust

Denscombe, M. (2010). *The Good Research Guide for Small-scale Social Research Projects* (4th ed.). MacGraw-Hill Education.

Epstein, J. (2022). *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action* (2nd ed.). Corwin Press.

Gabrielsson, A. (1999). 14 - The Performance of Music. In D. Deutsch (Ed.), *The Psychology of Music* (2nd ed., pp. 501–602). Academic Press.

<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/B978-012213564-4/50015-9>

González, A., Blanco-Piñeiro, P., and Díaz-Pereira, M. P. (2017). Music performance anxiety: exploring structural relations with self-efficacy, boost, and self-rated performance. *Psychol. Music* 46, 1–17. doi: 10.1177/0305735617727822

Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269–289.

<https://doi.org/10.1177/0255761410370658>

Kegelaers, J., Hoogkamer, L., & Oudejans, R. R. (2022). Practice and performance management strategies of emerging professional musicians in preparation for orchestra

auditions. *Research Studies in Music Education*, 44(1), 175–191.

<https://doi.org/10.1177/1321103X211054659>

Lawlor, K. B., Hornyak, M. J. (2012). Smart Goals: How the Application of Smart Goals can Contribute to Achievement of Student Learning Outcomes. *Developments in Business Simulation and Experiential Learning*, 39, 259-267.

Martin A. J. (2008). Motivation and engagement in music and sport: testing a multidimensional framework in diverse performance settings. *Journal of personality*, 76(1), 135–170. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2007.00482.x>

Marzano, R. J., Pickering, D. J., & Pollock, J. E. (2001). Classroom instruction that works: Research-based strategies for increasing student achievement. ASCD.

Osborne, M., and Franklin, J. (2002). Cognitive processes in music performance anxiety. *Aust. J. Psychol.* 54, 86–93. doi: 10.1080/00049530210001706543

Roldão, M. (2009). *Estratégias de Ensino: o saber e o agir do professor. Desenvolvimento Profissional dos Professores*. Fundação Manuel Leão.

Rosenthal, R., & Rosnow, R. L. (2008). Essentials of behavioral research: Methods and data analysis. McGraw-Hill Higher Education.

Sieger, C. (2017). Music Performance Anxiety in Instrumental Music Students: A Multiple Case Study of Teacher Perspectives. *Contributions to Music Education*, 42, 35–52. <https://www.jstor.org/stable/26367435>

Spahn, C. (2015). Treatment and prevention of music performance anxiety. *Progress in brain research*, 217, 129–140. <https://doi.org/10.1016/bs.pbr.2014.11.024>

Spahn, C., Krampe, F., & Nusseck, M. (2021). Classifying Different Types of Music Performance Anxiety. *Frontiers in psychology*, 12, 538535. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.538535>

Tomlinson, C. (2001). How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms (2nd ed.). ASCD.

Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade. Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*. Porto Editora

Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Gullotta, T. P. (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research*

*and practice* (pp. 3–19). The Guilford Press.

Wilson, G. D., Roland, D. (2002) Performance Anxiety. In R. Parncutt, G. McPherson (Eds.), *The Science & Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning* (pp. 47-61). Oxford Academic.

<https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195138108.003.0004>

Williams, S. (2019). *Quality Practice: a musician's guide*. [https://www.hfm-detmold.de/fileadmin/lia\\_hfm\\_2014/pool/Netzwerk\\_MuHo\\_Williams\\_UEben\\_manual\\_EN.pdf](https://www.hfm-detmold.de/fileadmin/lia_hfm_2014/pool/Netzwerk_MuHo_Williams_UEben_manual_EN.pdf)

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). Academic Press.

Zhukov K. (2019). *Current Approaches for Management of Music Performance Anxiety: An Introductory Overview*. *Medical problems of performing artists*, 34(1), 53–60.

<https://doi.org/10.21091/mppa.2019.1008>

# ANEXOS

## ANEXO 1

Registo das aulas

ALUNO	DATA	SUMÁRIO
<b>1º PERÍODO</b>		
5	17 – 10 – 2022	1. Schumann: Fantasiestücke – conceção da ideia musical
6		2. H. Wieniawski: Mazurka nº1 “Obertas”
2		3. Stepping Stones nº 5 e 6 Exercícios de leitura e de arco
Duo	20 – 10 – 2022	4. Escala em dó maior com diferentes articulações - Trabalho de grupo Mazas: Duo em dó maior.
1		5. Stepping Stones nº 4 e 5. Exercícios de leitura e de preparação para o arco. Exercícios de flexibilidade.
3	21 – 10 – 2022	6. Kuchler: Concertino em Ré Maior, 1º andamento – preparação para o momento de performance
4		7. Kuchler: Concertino em Ré Maior, 3º andamento Komarovsky: Estudo nº 18
5	24 – 10 – 2022	8. Schumann: Fantasiestücke - Nuances musicais
6		9. Kreutzer: Estudo nº36 H. Wieniawski: Mazurka nº1 “Obertas”
2		10. Stepping Stones 6 7 e 8 Trabalho direcionado para o arco, curvatura e flexibilidade do pulso e do braço
Duo	27 – 10 – 2022	11. Dueto de Mazas, trabalho de afinação e articulação
1		12. Stepping Stones nº 5 e 6
3	28 – 10 – 2022	13. Kuchler: Concertino em Ré Maior, 1º andamento
4		14. Kuchler: Concertino em Ré Maior, 3º andamento
Duo	03 – 11 – 2022	15. Mazas: Duo em dó maior, trabalho de afinação.
1		16. Trabalho de arco, mudanças de corda e colocação dos dedos no violino
5	07 – 11 – 2022	17. Escala de Sol Maior e Arpejos
6		18. H. Wieniawski: Mazurka nº1 “Obertas”
2		19. Stepping Stones nº9 – trabalho da direcção do arco
Duo	10 – 11 – 2022	20. Escalas de Dó Maior e Lá menor. Mazas: Duo em dó maior
1		21. Stepping Stones nº5 e 6, preparação para audição, em pizz nº7, trabalho com arco
4	11 – 11 – 2022	22. Komarovsky: Estudo nº 18
3		23. Kuchler: Concertino em Ré Maior, 1º andamento - treinar para a performance

5	14 – 11 – 2022	24. Kreutzer: Estudos nº 8 e 9 – leitura Exercícios para a mão direita, flexibilidade dos nós e dos dedos Schumann: Fantasiestücke
6		25. H. Wieniawski: Mazurka nº1 “Obertas”
2		26. Exercícios rítmicos em pizzicato Stepping Stones nº 9 Exercícios para a colocação da mão esquerda no violino
Duo	17 – 11 – 2022	27. Mazas: Duo em dó maior
1		28. Stepping Stones 5 e 6 – Preparação para a audição nº 7 com arco
3	18 – 11 – 2022	29. Kuchler: Concertino em Ré Maior, 1º andamento, ensaio com piano
4		30. Kuchler: Concertino em Ré Maior, 3º andamento Komarovsky: Estudo nº 18
5	21 – 11 – 2022	31. Kreutzer: Estudo nº 8 – trabalho de arco
6		32. Kreutzer: Estudo nº 36
Duo	24 – 11 – 2022	33. Mazas: Duo em dó maior
1		34. Stepping Stones nº 5, 6 e 7
Não Listado	25 – 11 – 2022	35. Komarovsky: Estudo nº 18 – trabalho de relaxamento das mãos
4		36. Kuchler: Concertino em Ré Maior, 3º andamento
5	28 – 11 – 2022	37. Schumann: Phantasiestuck
6		38. H. Wieniawski: Mazurka nº1 “Obertas” Kreutzer: Estudo nº 36
5	05 – 12 – 2022	39. Schumann: Phantasiestuck - Musicalidade – estudo de memória
6		40. Kreutzer: Estudo nº 36
2		41. Stepping Stones 9, 10 e 11 Trabalho de mão esquerda com exercícios auditivos
3	09 – 12 – 2022	42. Komarovsky: Estudo nº 18
4		43. Escala de Sol Maior
5	12 – 12 – 2022	44. Seitz: Concerto em Sol Menor, 1º andamento – leitura
6		45. F. Schubert: Sonata em Ré Maior, 1º andamento
2		46. Stepping Stones nº12 – trabalho de arco
Duo	15 – 12 – 2022	47. Exercícios de articulação e ataque
1		48. Assertividade do movimento do arco – martelé
4	16 – 12 – 2022	49. Escala de Ré Maior e arpejos – estudo das mudanças

2º PERÍODO		
Duo	05 – 01 – 2023	50. Escalas diversas e trabalho de afinação em grupo
1		51. Exercícios para o arco em diversas cordas
Não Listado		52. Wagon Wheels Nº16
4	06 – 01 - 2023	53. Escala de Sol Maior e arpejos

		Kreutzer: Estudo nº2
5	09 – 01 – 2023	54. Seitz: Concerto em Sol Menor, 1º andamento
2		55. Stepping Stones nº 14 e 14 Exercícios para a colocação dos dedos no violino
Não Listado	12 – 01 - 2023	56. O. Rieding: Concertino Húngaro
Não Listado		57. Escala de Sol Menor Vivaldi: Concerto em Sol Menor, 1º andamento
3	13 – 01 – 2023	58. Escala de Sol Maior Komarovsky: Estudo nº 18
4		59. Escala de Sol Maior Kreutzer: Estudo nº2
Não Listado	19 – 01 – 2023	60. O. Rieding: Concertino em Si Menor, 1º andamento
Não Listado		61. O. Rieding: Concertino Húngaro
1		62. Exercícios para o arco
3	20 – 01 – 2023	63. Escala de Sol Maior Kreutzer: Estudo nº2
5	23 – 01 – 2023	64. Escala de Sol Menor Seitz: Concerto em Sol Menor, 1º andamento
6		65. Bach Solo, Allemande da 2ª Partita
2		66. Stepping Stones nº 16 e 17 Exercícios para a mão esquerda
Duo	26 – 01 – 2023	67. A. Huber: Duo concertante em Sol Menor
1		68. Stepping Stones nº9
4	27 – 01 – 2023	69. Escalas de Sol Maior e Sol Menor Fibich: Sonatina
5	30 – 01 – 2023	70. Seitz: Concerto em Sol Menor, 1º andamento
6		71. Bach Solo: Allemande da 2ª Partita
2		72. Stepping Stones nº18 Exercícios auditivos
Duo	02 – 02 – 2023	73. Duo de Mazas em Dó Maior Duo A. Huber em Sol Menor
1		74. Stepping Stones nº 9 e 10 Exercícios para o arco
3	03 – 02 – 2023	75. “Peça”
2	06 – 02 – 2023	76. Stepping Stones nº18 Colocação da mão esquerda no Violino
Duo	09 – 02 – 2023	77. A. Huber, duo em Sol Menor
1		78. Stepping Sones nº 9 Colocação da mão esquerda no Violino
4	10 – 02 – 2023	79. Fibich: Sonatina Kreutzer: Estudo nº2
5	13 – 02 – 2023	80. Seitz: Concerto em Sol Menor, 1º andamento
6		81. Bach Solo: Allemande da 2ª Partita
2		82. Stepping Stones nº19 Exercícios para a mão esquerda
Duo	16 – 02 – 2023	83. Escala de Sol Menor A. Huber: Duo em Sol Menor
1		84. Stepping Stones nº10
3	17 – 02 – 2023	85. Escala de Sol Maior Komarovsky: Estudo nº 18
Duo	02 – 03 – 2023	86. Alunos estiveram ausentes
1		87. Stepping Stones nº11 Exercícios para a mão direita, arco.

<b>Duo</b>	09 – 03 – 2023	88. Mazas: Duo em Dó Maior
<b>1</b>		89. Stepping Stones nº13
<b>4</b>	10 – 03 – 2023	90. Vivaldi: Concerto em Lá Menor, 3º andamento Fibich: Sonatina
<b>5</b>	13 – 03 – 2023	91. Seitz: Concerto em Sol Menor, 1ºandamento
<b>6</b>		92. Bach Solo: Allemande da 2ª Partita
<b>Duo</b>	16 – 03 – 2023	93. Mazas: Duo em Dó Maior
<b>Não Listado</b>		94. Vivaldi: Concerto em Sol Menor, 1º andamento Exercícios de Vibrato
<b>3</b>	17 – 03 – 2023	95. “Peça”
<b>4</b>		96. Vivaldi: Concerto em Lá Menor, 3º andamento
<b>5</b>	20 – 03 – 2023	97. Seitz: Concerto em Sol Menor, 1ºandamento
<b>6</b>		98. Bach Solo: Allemande da 2ª Partita
<b>Duo</b>	23 – 03 – 2023	99. Preparação para a audição
<b>1</b>		100.Stepping Stones nº10 e 11
<b>3</b>	24 – 03 – 2023	101.Escala de Sol Maior e Arpejo
<b>4</b>		102.Escala de Sol Maior e Arpejo
<b>5</b>	27 – 03 – 2023	103.Escala de Sol Maior e Arpejo Exercícios para escalas em cordas dobradas
<b>6</b>		104.Kreutzer: Estudo nº36
<b>Duo</b>	30 – 03 – 2023	105.A. Huber: Duo em Sol Menor
<b>3</b>	31 – 03 – 2023	106.Komarovsky: Estudo nº 18
<b>4</b>		107.Vivaldi: Concerto em Lá Menor, 3º andamento

<b>3º PERÍODO</b>		
<b>5</b>	17 – 04 – 2023	108.J.Massenet: Meditação de Thais
<b>2</b>		109.Stepping Stones nº25 Wagon Wheels nº1
<b>Duo</b>	20 – 04 – 2023	110.A. Huber: Duo em Sol Menor
<b>Não Listado</b>		111.O. Rieding: Concertino Húngaro
<b>1</b>		112.Stepping Stones nº14 e 16 Exercícios para a mão esquerda e colocação da mão e dedos no Violino
<b>3</b>	21 – 04 – 2023	113.Escala de Sol Maior e Arpejo Kreutzer: Estudo nº2
<b>4</b>		114.Escala de Sol Maior e Arpejo Kreutzer: Estudo nº2
<b>6</b>	24 – 04 2023	115.Kreutzer: Estudo nº36 Bach: Concerto em Mi Maior, 1º andamento
<b>Duo</b>	27 – 04 – 2023	116.A. Huber: Duo em Sol Menor
<b>1</b>		117.Stepping Stones nº16
<b>3</b>	28 – 04 – 2023	118.Escalas de Sol Maior e Sol Menor Melódica
<b>4</b>		119.Komarovsky: Estudos nº18 e 19 Escala Sol Menor Melódica
<b>Duo</b>		<b>120.Aula Assistida</b>
<b>Duo</b>	04 – 05 – 2023	121.A. Huber: Duo em Sol Menor
<b>1</b>		122.Stepping Stones mº16 e 17
<b>3</b>	05 – 05 – 2023	123. F. Kuchler: Concertino em Ré Maior, 1º andamento Escala de Sol Menor Melódica
<b>4</b>		<b>124.Aula Assistida</b>
<b>5</b>	08 – 05 – 2023	<b>125.Aula Assistida</b>
<b>6</b>		126.Bach: Concerto em Mi Maior, 1º andamento F. Schubert: Sonata em Ré Maior, 1º andamento
<b>Duo</b>	11 – 05 – 2023	127.A. Huber: Duo em Sol Menor
<b>Não Listado</b>		128.O. Rieding: Concertino Húngaro

3	12 – 05 – 2023	129. Escala e Arpejo de Sol Menor Melódica Komarovsky: Estudo nº18 Kreutzer: Estudo nº2
4		130. Escala e Arpejo de Sol Menor Melódica Komarovsky: Estudo nº19 Kreutzer: Estudo nº2
5	15 – 05 – 2023	131. J. Massenet: Meditação de Thais
6		132. Bach: Concerto em Mi Maior, 1º andamento Kreutzer: Estudo nº36
2		133. Wagon Wheels nº3 e 4
Duo	18 – 05 – 2023	134. A. Huber: Duo em Sol Menor
1		135. Stepping Stones nº18
3	19 – 05 – 2023	136. Escala e Arpejo de Sol Menor Melódica
4		137. Preparação para a Prova Global – revisão de todo o repertório
5	22 – 05 – 2023	138. Escalas em terceiras e oitavas Kreutzer: Estudos nº8 e 11
6		139. Kreutzer: Estudo nº36 H. Wieniawski: Mazurka nº1 “Obertas”
2		140. Wagon Wheels nº3 e 4
4	26 – 05 – 2023	141. Escala e Arpejo de Sol Menor
3		142. <b>Prova Global</b>
5	29 – 05 – 2023	143. J. Massenet: Meditação de Thais
6		144. Bach: Concerto em Mi Maior, 1º andamento F. Schubert: Sonata em Ré Maior, 1º andamento H. Wieniawski: Mazurka nº1 “Obertas”
2		145. Wagon Wheels nº5
Duo	01 – 06 – 2023	146. A. Huber: Duo em Sol Menor
	02 – 06 – 2023	147. <b>Provas Globais</b>
5	05 – 06 – 2023	148. J. B. Accolay: Concerto em Lá menor
6		149. Bach: Concerto em Mi Maior, 1º andamento Kreutzer: Estudo nº36 H. Wieniawski: Mazurka nº1 “Obertas”
2		150. Wagon Wheels nº3 e 5
6	12 – 06 – 2023	151. Preparação para o Recital Final

## Anexo 2

### Planificação da Aula Assistida 1



**CATOLICA**  
**ESCOLA DAS ARTES**

PORTO

#### Plano de aula em grupo de Música de Câmara

<b>Curso/Grau/Ano:</b> Básico/3º/7º ano de escolaridade <b>Disciplina:</b> Música de Câmara – Duo de Violinos	<b>Período:</b> 3º <b>Data:</b> 28/04/2023 <b>Aula N.º:</b> 21 <b>Duração:</b> 45 minutos	<b>Professor:</b> Tiago Rocha <b>Alunos:</b> Duo de Violinos
--	--	---

#### **A situação e contextualização:**

As alunas frequentam o terceiro grau de violino. São alunas bastante empenhadas e interessadas na realização das atividades propostas durante a aula, apresentando sempre um bom aproveitamento. No Período anterior apresentaram um duo de J. F. Mazas e atualmente estão a tocar um duo concertante de A. Huber em Sol menor. Com este repertório e a realização de escalas e outros exercícios, procura-se que desenvolvam competências em tocar e grupo, sonoridade, articulação e afinação, e aprender a escutar e a respeitar a parte musical da colega.

#### **Conteúdos:**

- Escala de Sol menor;
- Duo concertante de A. Huber em Sol menor.

#### **Objetivos a atingir:**

As alunas, no final da aula, devem ser capazes de:

##### Escalas:

- Conseguir equilíbrio sonoro e afinação;
- Conseguir as intenções musicais da colega.

##### Peça:

- Deve conseguir fazer a relação da tonalidade trabalhada posteriormente na escala com a obra;
- Executar a peça com maior rigor rítmico e de afinação;
- Executar com maior equilíbrio entre as vozes.

##### Atitudes:

- Desenvolver o espírito crítico e a capacidade de análise e resolução de problemas;
- Ganhar autonomia para o estudo individual;
- Desenvolvimento da sua relação intrapessoal e interpessoal.
- Aprimorar a consciência de grupo e o trabalho com colegas.

#### **Estratégias de ensino (professor):**

Em todas as etapas, sempre que for preciso, o professor vai tocar em conjunto com as alunas para a auxiliar e servir de guia visual e auditivo.

Escala:

- Pedir que as alunas toquem a escala em quartas, só numa oitava mas variando o registo.
- Em conjunto com o professor, tocar a escala de Sol Maior, mas em terceiras, formando tríades.
- Pedir, nas duas vezes que se realizar a escala, que uma das alunas dê indicações de frase. Exemplo, velocidade de arco, articulação, intensidade etc.

Peça:

- Pedir que as alunas toquem a primeira parte da peça;
- Trabalhar com elas os pormenores técnicos e estéticos da obra;
- Pedir para as alunas fazerem uma leitura em conjunto da segunda página da peça;
- Mostrar às alunas aspetos de relevância para se focarem quando estiverem a estudar.

Autoavaliação:

- Ajudar as alunas na elaboração de um resumo e análise da aula, expondo momentos positivos e pormenores a melhorar.

***A sequencialidade das propostas de atividades/tarefas de aprendizagem a realizar na aula pelos alunos/tempos previstos:***

- Abertura da aula e apresentação dos conteúdos a trabalhar. (2')
- Trabalho da escala de Sol menor (15')
  
- Execução da peça. (25')
  
- Fecho de aula e avaliação. (3')

***Os recursos didáticos:***

- Violino e arco.
  
- Estante.
  
- Partituras.
  
- Lápis e borracha.
  
- Afinador e metrónomo.

***Avaliação da aprendizagem:***

O professor avaliará o desempenho das alunas e da sua forma de lecionar através da observação direta e uso constante do *feedback* imediato, inteligente e construtivo para potenciar o desenvolvimento e minimizar a repetição de erros.

Sempre que necessário, o professor recorrerá ao uso de um diário de bordo para registo de informações pertinentes para aulas futuras.

***Avaliação do desenvolvimento curricular realizado: Sequências pós-aula***

- Pedir que as alunas façam um pequeno resumo do que foi realizado na aula, referindo um aspeto positivo e um a melhorar, relativamente ao seu desempenho. O professor acrescentará dois pontos.
  
- Rever como é que as alunas deve praticar em casa para conseguirem maior aproveitamento do seu estudo individual.

***Bibliografia:***

ROLDÃO, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor*. V. Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

## Anexo 3

### Planificação da Aula Assistida 2



**CATOLICA**  
**ESCOLA DAS ARTES**

PORTO

#### Plano de aula individual de instrumento

<b>Curso/Grau/Ano:</b> Básico/5º/9º ano de escolaridade <b>Regime:</b> Articulado <b>Disciplina:</b> Violino	<b>Período:</b> 3º <b>Data:</b> 05/05/2023 <b>Aula N°:</b> 29 <b>Duração:</b> 45 minutos	<b>Professor:</b> Tiago Rocha <b>Aluno:</b> Aluno 4
--	---	--

#### **A situação e contextualização:**

A aluna encontra-se a frequentar o 5º grau, tendo prova global no final do ano. Apresenta competência para realizar bem o repertório a apresentar e, ultimamente, tem trabalhado para melhorar os estudos (obrigatório e os que serão sorteados), as escalas e o restante repertório necessário para o exame final de 5º grau.

#### **Conteúdos:**

- Escala de Sol Maior e Sol menor melódica;
- Estudo nº 19;
- Concerto em Lá menor de Vivaldi, 2º e 3º andamento.

#### **Objetivos a atingir:**

A aluna, no final da aula, deve ser capaz de:

##### Escalas:

- Reconhecer, do ponto de vista teórico, as tonalidades de Sol Maior e Sol menor melódica e os aspetos que diferem entre si;
- Transpor esse conhecimento para a prática do violino, nomeadamente, organização da mão esquerda;
- Conseguir tocar a escala afinada e com diferentes arcadas/ligaduras.

##### Estudo:

- Executar as mudanças de posição presentes estudo mantendo a afinação e ritmo coerente com o texto musical.

##### Concerto:

- Executar a peça com maior rigor rítmico e de afinação.

##### Atitudes:

- Desenvolver o espírito crítico e a capacidade de análise e resolução de problemas;
- Ganhar autonomia para o estudo individual;
- Desenvolvimento da sua relação intrapessoal e interpessoal.

#### **Estratégias de ensino (professor):**

Em todas as etapas, sempre que for preciso, o professor vai tocar em conjunto com a aluna para a auxiliar e servir de guia visual e auditivo.

##### Escala:

- Trabalhar com a aluna a última oitava da escala, precisamente, as mudanças de posição, o seu *timing* e

afinação.

- Trabalhar o encadeamento entre as diferentes ligaduras nas escalas e arpejos.

Estudo:

- Pedir à aluna para indicar as zonas com maiores dificuldades e trabalhá-las.

Concerto:

- Pedir que a aluna toque o terceiro andamento sem paragens;

- Guiar a aluna na seleção de secções problemáticas e ajudar a solucionar.

Autoavaliação:

- Ajudar a aluna na elaboração de um resumo e análise da aula, expondo momentos positivos e pormenores a melhorar.

***A sequencialidade das propostas de atividades/tarefas de aprendizagem a realizar na aula pelos alunos/tempos previstos:***

- Abertura da aula e apresentação dos conteúdos a trabalhar. (2')

- Trabalho das escalas de Sol Maior e Sol Menor. (15')

- Execução do estudo. (10')

- Execução do concerto. (15')

- Fecho de aula e avaliação. (3')

***Os recursos didáticos:***

- Violino e arco.

- Estante.

- Partituras.

- Lápis e borracha.

- Afinador e metrónomo.

***Avaliação da aprendizagem:***

O professor avaliará o desempenho da aluna e da sua forma de lecionar através da observação direta e uso constante do *feedback* imediato, inteligente e construtivo para potenciar o desenvolvimento e minimizar a repetição de erros.

Sempre que necessário, o professor recorrerá ao uso de um diário de bordo para registo de informações pertinentes para aulas futuras.

***Avaliação do desenvolvimento curricular realizado: Sequências pós-aula***

- Pedir que a aluna faça um pequeno resumo do que foi realizado na aula, referindo um aspeto positivo e um a melhorar, relativamente ao seu desempenho. O professor acrescentará dois pontos ao parecer da aluna.

- Rever como é que a aluna deve praticar em casa para maior aproveitamento do seu estudo individual.

***Bibliografia:***

ROLDÃO, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor*. V. Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

## Anexo 4

### Planificação da Aula Assistida 3



**CATOLICA**  
**ESCOLA DAS ARTES**

PORTO

#### Plano de aula individual de instrumento

<b>Curso/Grau/Ano:</b> Secundário/6º/10º ano de escolaridade <b>Regime:</b> Articulado <b>Disciplina:</b> Violino	<b>Período:</b> 3º <b>Data:</b> 08/05/2023 <b>Aula N°:</b> 29 <b>Duração:</b> 45 minutos	<b>Professor:</b> Tiago Rocha <b>Aluno:</b> Aluno 5
--	---	--

#### **A situação e contextualização:**

O aluno frequenta o 6º grau do ensino articulado, tendo mudado este ano de professor, tem estado a trabalhar e a consolidar conceitos basilares à técnica do violino e à estética musical. Alguns desses conceitos são, distribuição de arco, cruzamento de cordas, produção de som, colocação da mão esquerda e direita, etc. Ultimamente, tem trabalhado no desenvolvimento do vibrato, que até então não tinha sido referido ou trabalhado.

#### **Conteúdos:**

- Escala de Sol Maior e cordas dobradas;
- Meditação da ópera *Thais*, J. Massenet.

#### **Objetivos a atingir:**

O aluno, no final da aula, deve ser capaz de:

##### Escalas:

- Reconhecer, do ponto de vista teórico, a tonalidade de Sol Maior;
- Transpor esse conhecimento para a prática do violino, nomeadamente, organização da mão esquerda;
- Conseguir tocar a escala afinada e com diferentes arcadas.

##### Peça:

- Executar a peça com maior rigor rítmico e de afinação;
- Procurar e melhorar os diferentes pormenores estéticos da peça.

##### Atitudes:

- Desenvolver o espírito crítico e a capacidade de análise e resolução de problemas;
- Ganhar autonomia para o estudo individual;
- Desenvolvimento da sua relação intrapessoal e interpessoal.

#### **Estratégias de ensino (professor):**

Em todas as etapas, sempre que for preciso, o professor vai tocar em conjunto com a aluna para a auxiliar e servir de guia visual e auditivo.

##### Escala:

- Pedir que o aluno toque a escala.
- Pedir que a aluna realize a mesma escala, mas com articulações diferentes no arco.
- Pedir que o aluno toque a escala em cordas dobradas (terceiras e oitavas) até onde trabalhou.

Peça:

- Pedir que o aluno toque a peça;
- Guiar o aluno na seleção de secções problemáticas e ajudar a solucionar.

Autoavaliação:

- Ajudar o aluno na elaboração de um resumo e análise da aula, expondo momentos positivos e pormenores a melhorar.

***A sequencialidade das propostas de atividades/tarefas de aprendizagem a realizar na aula pelos alunos/tempos previstos:***

- Abertura da aula e apresentação dos conteúdos a trabalhar. (2')
- Trabalho das escalas de Sol Maio, arpejos e cordas dobradas. (20')
  
- Execução da peça. (20')
  
- Fecho de aula e avaliação. (3')

***Os recursos didáticos:***

- Violino e arco.
  
- Estante.
  
- Partituras.
  
- Lápis e borracha.
  
- Afinador e metrónomo.

***Avaliação da aprendizagem:***

O professor avaliará o desempenho da aluna e da sua forma de lecionar através da observação direta e uso constante do *feedback* imediato, inteligente e construtivo para potenciar o desenvolvimento e minimizar a repetição de erros.

Sempre que necessário, o professor recorrerá ao uso de um diário de bordo para registo de informações pertinentes para aulas futuras.

***Avaliação do desenvolvimento curricular realizado: Sequências pós-aula***

- Pedir que o aluno faça um pequeno resumo do que foi realizado na aula, referindo um aspeto positivo e um a melhorar, relativamente ao seu desempenho. O professor acrescentará dois pontos ao parecer do aluno.
  
- Rever como é que o aluno deve praticar em casa para maior aproveitamento do seu estudo individual.

***Bibliografia:***

ROLDÃO, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor*. V. Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

## Anexo 5

### Grelha de Avaliação da Aula Assistida 1



#### Guião de observação de práticas pedagógicas

##### I. Contextualização

Disciplina / Unidade / Tema: Música de Câmara Professor: Tiago Rocha Ano / turma: 7º	Aprendizagens a realizar: Equilíbrio sonoro e qualidade de afinação; Convergir nas intenções musicais; Desenvolver autonomia, capacidade de análise e resolução de problemas.
--	---

##### II. Registos de observação

Dimensões a observar:	+	-	Observações
<b>1. Planificação</b>			
1.1. Articulação com as aprendizagens anteriores	X		Os assuntos foram bem planeados e articulados, de acordo com o trabalho que vinha sendo feito.
1.2. Clareza dos objetivos da aula	X		Os objetivos foram mencionados com clareza.
1.3. Clarificação da estratégia da aula			
1.4. Coerência das estratégias / atividades de aprendizagem com os conteúdos / competências a desenvolver	X		Houve uma preocupação constante em articular as competências e conteúdos trabalhados com estratégias adequadas.
1.5. Sequencialidade e articulação das atividades propostas			
1.6. Procedimentos de avaliação das aprendizagens realizadas pelos alunos.			
1.7. Adequação de equipamentos e recursos didáticos aos objetivos da aula e aos alunos	X		O professor usou os recursos ao seu dispor na persecução dos objetivos da aula.
<b>2. Arranque da aula</b>			
2.1. Tempo e eficácia da mobilização dos alunos			

para a aula			
2.2. Clarificação dos conteúdos a abordar	X		Os conteúdos e objetivos a abordar foram apresentados com clareza.
2.3. Clarificação dos objetivos da aula	X		
2.4. Clarificação da estratégia da aula e das sequências de aprendizagem			
2.5. Verificação do trabalho de casa e <i>feedback</i>			
<b>3. Desenvolvimento da aula</b>			
3.1. Linguagem: correção, clareza, fluência e adequação ao nível dos alunos			
3.2. Sequencialidade e intencionalidade das atividades realizadas	X		Foi observada uma sequencialidade lógica e intencionalidade adequadas com a planificação estabelecida.
3.3. Clareza na explicitação, organização e condução das tarefas pedidas aos alunos			Era importante explicar com maior clareza e de forma sucinta os exercícios propostos.
3.4. Pertinência das atividades realizadas			
3.5. Adequação das atividades aos objetivos de aprendizagem			
3.6. Práticas de diferenciação pedagógica			
3.7. Promoção da participação e envolvimento de todos os alunos			
3.8. Valorização da participação dos alunos.	X		Os alunos sentem-se livres para participar de forma ativa.
3.9. Manutenção do interesse e atenção dos alunos	X		
3.10. Expectativas elevadas e realistas face às aprendizagens dos alunos			
3.11. Eficácia das interações pedagógicas promovidas	X		A aplicação de interações observadas foram realizadas com sucesso.
3.12. Eficácia na gestão do tempo de aprendizagem para todos os alunos			
3.13. Manutenção de um clima de aula favorável à aprendizagem	X		O clima é ameno e relaxado.

3.14. Gestão adequada de eventuais conflitos			Não se aplicou.
<b>4. Verificação das aprendizagens realizadas</b>			
4.1. Recurso regular a dinâmicas de autoavaliação			
4.2. Recolha de evidências das aprendizagens dos alunos ao longo da aula	X		Foi verificada a realização de recolha de evidências das aprendizagens.
4.3. Existência de <i>feedback</i> sobre as aprendizagens dos alunos	X		O professor dá <i>feedback</i> constante. Contudo era importante nos exercícios de afinação, os alunos perceberem o que fazer para corrigir a afinação.
4.4. Existência de reforço positivo face às aprendizagens realizadas			
4.5. Reorientação da ação em função das evidências recolhidas			
<b>5. Balanço global - Eficácia das práticas</b>			
Foram atingidos os objetivos de aprendizagem propostos?	X		Os objetivos foram em grande medida alcançados.

### III. Tópicos para reflexão pós observação:

1. Sugere-se que, primeiro o docente cujas práticas foram observadas, e só depois, o observador, reflitam sobre os seguintes pontos:

a. O que correu melhor na aula? Porquê?

As alunas estiveram envolvidas e bem predispostas toda a aula: as alunas responderam bem a questões de dinâmicas e articulações.

b. O que correu menos bem? Porquê?

As alunas mostraram alguma resistência e dificuldade na afinação.

c. O que teria feito de maneira diferente?

Teria insistido mais nos detalhes de afinação.

2. Em conjunto, observador e observado deverão tentar delinear e registar estratégias concretas para a melhoria dos pontos identificados em 1.b.

Estratégias identificadas para a melhoria das práticas:  
É importante os alunos perceberem os diferenciais na afinação. É importante trabalhar a antecipação dos gestos e mudanças.

© Faculdade de Educação e Psicologia\_Escola da Artes | Católica Porto

Assinatura do orientador científico:

---

Assinado por: **ELISEU ANTUNES PEREIRA GOMES DA SILVA**  
Num. de Identificação: 12346194  
Data: 2024.06.07 01:23:37+01'00'

Assinatura do orientador pedagógico:

Assinado por: **Edmundo José Ferreira Pires**  
Num. de Identificação: 12091865  
Data: 2024.05.07 21:39:40+01'00'



Assinatura do mestrando:

Assinado por: **TIAGO FERREIRA ROCHA**  
Num. de Identificação: BI15356942  
Data: 2024.05.07 11.52.48 GMT Daylight time



## Anexo 6

### Grelha de Avaliação da Aula Assistida 2



#### Guião de observação de práticas pedagógicas

##### I. Contextualização

Disciplina / Unidade / Tema: Violino Professor: Tiago Rocha Ano / turma: 9º	Aprendizagens a realizar: Reconhecer, do ponto de vista teórico e prático as tonalidades dos conteúdos a trabalhar; Qualidade sonora e de afinação; Aprimorar as mudanças de posição; Desenvolver autonomia, capacidade de análise e resolução de problemas.
---	---

##### II. Registos de observação

Dimensões a observar:	+	-	Observações
<b>1. Planificação</b>			
1.1. Articulação com as aprendizagens anteriores	X		Verificado e adequado.
1.2. Clareza dos objetivos da aula	X		Os objetivos foram mencionados e apresentados claramente.
1.3. Clarificação da estratégia da aula	X		
1.4. Coerência das estratégias / atividades de aprendizagem com os conteúdos / competências a desenvolver	X		Houve uma preocupação constante em articular as competências e conteúdos trabalhados com estratégias adequadas.
1.5. Sequencialidade e articulação das atividades propostas			
1.6. Procedimentos de avaliação das aprendizagens realizadas pelos alunos.			
1.7. Adequação de equipamentos e recursos didáticos aos objetivos da aula e aos alunos	X		O professor usou os recursos ao seu dispor na persecução dos objetivos da aula.
<b>2. Arranque da aula</b>			

2.1. Tempo e eficácia da mobilização dos alunos para a aula			A aula poderia ter um pouco mais de dinamismo.
2.2. Clarificação dos conteúdos a abordar	X		Os conteúdos e objetivos a abordar foram apresentados com clareza.
2.3. Clarificação dos objetivos da aula	X		
2.4. Clarificação da estratégia da aula e das sequências de aprendizagem			
2.5. Verificação do trabalho de casa e <i>feedback</i>			
<b>3. Desenvolvimento da aula</b>			
3.1. Linguagem: correção, clareza, fluência e adequação ao nível dos alunos			O professor deve falar um pouco mais alto e articuladamente.
3.2. Sequencialidade e intencionalidade das atividades realizadas	X		Foi observada uma sequencialidade lógica e intencionalidade adequadas com a planificação estabelecida.
3.3. Clareza na explicitação, organização e condução das tarefas pedidas aos alunos	X		
3.4. Pertinência das atividades realizadas	X		
3.5. Adequação das atividades aos objetivos de aprendizagem	X		
3.6. Práticas de diferenciação pedagógica	X		
3.7. Promoção da participação e envolvimento de todos os alunos			
3.8. Valorização da participação dos alunos.	X		A aluna teve oportunidade de uma participação ativa.
3.9. Manutenção do interesse e atenção dos alunos	X		A aluna demonstrou interesse e manteve-se atenta e cooperante durante a aula.
3.10. Expectativas elevadas e realistas face às aprendizagens dos alunos			
3.11. Eficácia das interações pedagógicas promovidas			
3.12. Eficácia na gestão do tempo de aprendizagem para todos os alunos			

3.13. Manutenção de um clima de aula favorável à aprendizagem			
3.14. Gestão adequada de eventuais conflitos	X		Não se aplicou.
<b>4. Verificação das aprendizagens realizadas</b>			
4.1. Recurso regular a dinâmicas de autoavaliação	X		O professor recorre frequentemente a questões sobre a prestação da aluna.
4.2. Recolha de evidências das aprendizagens dos alunos ao longo da aula	X		Foi realizada e verificada a recolha de evidencias das aprendizagens.
4.3. Existência de <i>feedback</i> sobre as aprendizagens dos alunos	X		O professor dá feedback constante relativo às melhorias alcançadas, com recurso oportuno ao reforço positivo.
4.4. Existência de reforço positivo face às aprendizagens realizadas	X		
4.5. Reorientação da ação em função das evidências recolhidas			
<b>5. Balanço global - Eficácia das práticas</b>			
Foram atingidos os objetivos de aprendizagem propostos?	x		A aluna demonstrou melhorias significativas no programa e trabalho realizado.  Os objetivos foram cumpridos.

### III. Tópicos para reflexão pós observação:

1. Sugere-se que, primeiro o docente cujas práticas foram observadas, e só depois, o observador, reflitam sobre os seguintes pontos:

d. O que correu melhor na aula? Porquê?

A aluna demonstrou grande empenho e cooperação durante a aula.  
O plano foi realizado com sucesso e a aluna reagiu prontamente.

e. O que correu menos bem? Porquê?

A aluna não respondeu como pretendidos às dinâmicas pedidas.  
A aluna teve alguma dificuldade em reagir às mudanças de posição.

f. O que teria feito de maneira diferente?

Teria insistido mais nas dinâmicas e diferentes articulações.  
Teria insistido um pouco mais na afinação do estudo.

2. Em conjunto, observador e observado deverão tentar delinear e registar estratégias concretas para a melhoria dos pontos identificados em 1.b.

Estratégias identificadas para a melhoria das práticas:

Como elementos diferenciados pedagógicos eu sugeria um aprofundamento dos exercícios de alongamento/ yoga mesmo como trabalho para casa.

© Faculdade de Educação e Psicologia\_Escola da Artes | Católica Porto

Assinatura do orientador científico:

Assinado por: **ELISEU ANTUNES PEREIRA GOMES DA SILVA**

Num. de Identificação: 12346194

Data: 2024.06.07 01:10:11+01'00'

Assinatura do orientador pedagógico:

Assinado por: **Edmundo José Ferreira Pires**

Num. de Identificação: 12091865

Data: 2024.05.07 21:38:09+01'00'



Assinatura do mestrando:

Assinado por: **TIAGO FERREIRA ROCHA**

Num. de Identificação: BI15356942

Data: 2024.05.07 11.52.09 GMT Daylight time



## Anexo 7

### Grelha de Avaliação da Aula Assistida 3



### Guião de observação de práticas pedagógicas

#### I. Contextualização

Disciplina / Unidade / Tema: Violino Professor: Tiago Rocha Ano / turma: 10º	Aprendizagens a realizar: Reconhecer, do ponto de vista teórico e prático as tonalidades dos conteúdos a trabalhar; Melhorar a qualidade sonora e afinação; Aprimorar os aspetos estéticos e intenção musical; Desenvolver autonomia, capacidade de análise e resolução de problemas.
--	--

#### II. Registos de observação

Dimensões a observar:	+	-	Observações
<b>1. Planificação</b>			
1.1. Articulação com as aprendizagens anteriores	x		Os assuntos foram bem planeados e articulados, de acordo com o trabalho que vinha sendo feito.
1.2. Clareza dos objetivos da aula	x		Os objetivos da aula foram oportunamente apresentados e reiterados.
1.3. Clarificação da estratégia da aula			
1.4. Coerência das estratégias / atividades de aprendizagem com os conteúdos / competências a desenvolver	x		Houve uma preocupação constante em articular as competências e conteúdos trabalhados com estratégias adequadas.
1.5. Sequencialidade e articulação das atividades propostas	X		Foi observada uma dinamização congruente neste aspeto.
1.6. Procedimentos de avaliação das aprendizagens realizadas pelos alunos.	X		O aluno foi convidado com regularidade a refletir sobre as aprendizagens em curso.
1.7. Adequação de equipamentos e recursos didáticos aos objetivos da aula e aos alunos	X		O professor usou os recursos ao seu dispor na persecução dos objetivos da aula.
<b>2. Arranque da aula</b>			
2.1. Tempo e eficácia da mobilização dos alunos	X		A aula demorou um pouco a ter a sua dinâmica.

para a aula			
2.2. Clarificação dos conteúdos a abordar	X		Os conteúdos e objetivos a abordar foram apresentados com clareza.
2.3. Clarificação dos objetivos da aula	x		
2.4. Clarificação da estratégia da aula e das sequências de aprendizagem			
2.5. Verificação do trabalho de casa e <i>feedback</i>			O Trabalho de casa foi verificado.
<b>3. Desenvolvimento da aula</b>			
3.1. Linguagem: correção, clareza, fluência e adequação ao nível dos alunos	X		A linguagem é correta, contudo pode ter mais projeção para se perceber mais claramente a mensagem.
3.2. Sequencialidade e intencionalidade das atividades realizadas	X		Foi observada uma sequencialidade lógica e intencionalidade adequadas com a planificação estabelecida.
3.3. Clareza na explicitação, organização e condução das tarefas pedidas aos alunos			
3.4. Pertinência das atividades realizadas			
3.5. Adequação das atividades aos objetivos de aprendizagem			
3.6. Práticas de diferenciação pedagógica			
3.7. Promoção da participação e envolvimento de todos os alunos			
3.8. Valorização da participação dos alunos.	X		O aluno sente-se livre para participar de forma ativa.
3.9. Manutenção do interesse e atenção dos alunos	X		O aluno demonstrou interesse e manteve-se atento durante a aula.
3.10. Expectativas elevadas e realistas face às aprendizagens dos alunos			
3.11. Eficácia das interações pedagógicas promovidas	X		As alunas estiveram cooperantes e interagiram de forma eficaz.
3.12. Eficácia na gestão do tempo de aprendizagem para todos os alunos			
3.13. Manutenção de um clima de aula favorável à aprendizagem	X		Foi criado um ambiente ameno e propício para uma saudável aprendizagem.

3.14. Gestão adequada de eventuais conflitos			Não se aplicou.
<b>4. Verificação das aprendizagens realizadas</b>			
4.1. Recurso regular a dinâmicas de autoavaliação			
4.2. Recolha de evidências das aprendizagens dos alunos ao longo da aula	X		Foi verificada a realização de recolha de evidências das aprendizagens.
4.3. Existência de <i>feedback</i> sobre as aprendizagens dos alunos			O professor poderá recorrer mais frequentemente ao feedback positivo sobre aspetos positivos realizados pelos alunos.
4.4. Existência de reforço positivo face às aprendizagens realizadas			
4.5. Reorientação da ação em função das evidências recolhidas			
<b>5. Balanço global - Eficácia das práticas</b>			
Foram atingidos os objetivos de aprendizagem propostos?	X		Os objetivos da aula foram cumpridos.

### III. Tópicos para reflexão pós observação:

1. Sugere-se que, primeiro o docente cujas práticas foram observadas, e só depois, o observador, reflitam sobre os seguintes pontos:

g. O que correu melhor na aula? Porquê?

O aluno mostrou-se muito predisposto e colaborativo.

h. O que correu menos bem? Porquê?

O aluno teve dificuldades em reagir às indicações de dinâmica, cores e frase.

i. O que teria feito de maneira diferente?

Teria insistido mais no vibrato.

2. Em conjunto, observador e observado deverão tentar delinear e registar estratégias concretas para a melhoria dos pontos identificados em 1.b.

Estratégias identificadas para a melhoria das práticas:  
Era importante aproveitar a escala para trabalhar questões necessárias do programa em preparação: como o vibrato, precisão na afinação – eventualmente usando afinador ou notas pedais.

© Faculdade de Educação e Psicologia\_Escola da Artes | Católica Porto

Assinatura do orientador científico:

---

Assinado por: **ELISEU ANTUNES PEREIRA GOMES DA SILVA**  
Num. de Identificação: 12346194  
Data: 2024.06.07 01:23:13+01'00'

Assinatura do orientador pedagógico:

Assinado por: **Edmundo José Ferreira Pires**  
Num. de Identificação: 12091865  
Data: 2024.05.07 21:36:15+01'00'



Assinatura do mestrando:

Assinado por: **TIAGO FERREIRA ROCHA**  
Num. de Identificação: B115356942  
Data: 2024.05.07 11.51.02 GMT Daylight time



## Anexo 8

### Parecer do Orientador Científico



CATOLICA  
ESCOLA DAS ARTES

PORTO

### **PARECER**

Eliseu Antunes Pereira Gomes da Silva, orientador científico da prática profissional e projeto de intervenção do estudante Tiago Ferreira Rocha, declara que o mestrando tem aproveitamento positivo podendo apresentar-se em prova pública para defesa do relatório final de Prática Profissional e Projeto de Intervenção Pedagógica.

A decisão de aprovação é fundamentada pelo facto do mestrando, concluídas as observações de prática profissional nas áreas de ensino de música do violino e de música de câmara, ter demonstrado competências para o reconhecimento e profissionalização nessa área de especialização para a docência. Nomeadamente, ao nível das capacidades de docência, quer ao nível do conhecimento científico, atualizado, diferenciação pedagógica e terminologia adequada. Foi notório um incremento da autonomia ao nível da prática pedagógica, com saber específica e competências didáticas particularizadas às áreas de ensino a que se propôs a ser avaliada. De notar o espírito crítico e a procura de um pensamento divergente e complementar das estratégias pedagógicas vigentes, diversificando a resolução de problemas motivacionais com aplicação do conhecimento científico e metodológico particularizado no aspeto do estudo diário e estratégias de melhoria da performance.

Durante a prática pedagógica o mestrando demonstrou a capacidade de realização de planificações com qualidade, melhorando, com abertura e avidez, aspetos que lhe foram mencionados, mostrando ser um professor motivado.

A mestrando apresenta um relatório que valida os requisitos de apresentação para prova pública sob o tema “A organização do estudo do violino como estratégia de controlo da ansiedade na performance”.

Porto, Universidade Católica Portuguesa, 7 de junho de 2024



---

Orientador Científico  
(Eliseu Antunes Pereira Gomes da Silva)

## Anexo 9

Parecer do Orientador Cooperante

Vila Real, 7 de maio de 2024

**Assunto:** Parecer do Orientador Pedagógico

Exm<sup>o(a)</sup> Sr.<sup>(a)</sup>, venho por este meio dar o meu testemunho do trabalho realizado pelo mestrando Tiago Ferreira Rocha, no âmbito do seu estágio pedagógico, realizado no Conservatório Regional de Música de Vila Real.

O Tiago demonstrou desde o início um forte compromisso para com os alunos da classe de violino em particular e com o Projeto Educativo do Conservatório em geral, contribuindo desde cedo para a promoção de aprendizagens significativas no âmbito do programa da disciplina e dos respetivos projetos curriculares. Desenvolveu formas de organizar os conteúdos em função das diferentes situações, incorporando adequadamente suportes variados, nomeadamente tecnológicos. Esteve sempre colaborante no desenvolvimento de estratégias pedagógicas diferenciadas, conducentes ao sucesso e realização de cada aluno, procurando mobilizar valores, experiências e outras componentes dos contextos sociocultural e social dos alunos.

Para além da sua imensa dedicação ao trabalho, o qual levou muito a sério, o Tiago foi extremamente organizado e em todas as circunstâncias demonstrou responsabilidade e boa conduta ética na sala de aula.

O tema do Plano de Intervenção, incorporando a aplicação de uma metodologia de organização do estudo semanal e a sua influência no controlo da ansiedade na performance, revelou-se um projeto de investigação, a meu ver, extremamente relevante para a investigação na área da educação artística, sendo uma mais-valia para o desenvolvimento de boas práticas de ensino para o séc. XXI.

Durante a o estágio pedagógico, o Tiago foi refletindo sobre as suas práticas, apoiando-se na experiência dos seus orientadores científico e pedagógico, na investigação e outros recursos importantes para a autoavaliação do seu desenvolvimento profissional.

Desta forma, venho dar o meu parecer de excelência, sem quaisquer reservas.

Com os melhores cumprimentos,

Assinado por: **Edmundo José Ferreira Pires**  
Num. de Identificação: 12091865  
Data: 2024.05.09 20:05:30+01'00'



## Anexo 10

Autorização para participar no PIP



Exmo(a). Encarregado(a) de Educação,

Serve o presente documento para dar conhecimento sobre o Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP) que eu, Tiago Rocha, aluno do segundo ano do curso de Mestrado de Ensino de Música, da Escola das Artes da Universidade Católica Portuguesa, no Porto, me proponho a aplicar em alguns alunos da classe de violino do Conservatório Regional de Música de Vila Real. Segue em página anexa a devida autorização para a colaboração do seu educando.

O PIP tem como tema “**A organização do estudo do violino como estratégia de controlo da ansiedade na performance**”. Os alunos serão divididos em dois grupos, um de controlo e um experimental, para uma recolha de dados mais aprofundada, mas apenas o grupo experimental será intervencionado. A intervenção resume-se à construção de um horário semanal, em conjunto com o seu educando, depois da aula de violino. Terá um objetivo definido e será acompanhado de estratégias para o alcançar (exercícios técnicos gerais e específicos, quantificação dos exercícios, questões interpretativas, etc.). Para recolha de informação serão feitos questionários, gravações e observação direta.

A intervenção tem uma duração prevista de três meses (fevereiro – maio), mas poderá sofrer alterações.





CATOLICA  
ESCOLA DAS ARTES

PORTO

## TERMO DE CONSENTIMENTO

Exmo(a). Encarregado(a) de Educação:

Eu, Tiago Ferreira Rocha, professor estagiário de violino no Conservatório Regional de Música de Vila Real, venho por este meio pedir consentimento para a participação do seu educando no Projeto de Intervenção Pedagógica da Universidade Católica Portuguesa, Campus da Foz – Porto, assim como do registo audiovisual das audições e momentos dentro de aula pertinentes para o projeto.

Prof<sup>o</sup> Tiago Ferreira Rocha

---

Eu, \_\_\_\_\_ Encarregado(a)

De Educação do(a) aluno \_\_\_\_\_, declaro que, dou o meu consentimento informado(a) para que o(a) meu/minha educando(a) participe na Intervenção referente ao Projeto de Intervenção Pedagógica e que seja feito o registo audiovisual.

Vila Real, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2023



# Anexo 11

## Questionário Diagnóstico

### Questionário Inicial

O presente questionário faz parte do Projeto de Intervenção Pedagógica do aluno e professor-estagiário Tiago Rocha, que se encontra a frequentar o curso de Mestrado em Ensino de Música na Universidade Católica Portuguesa - Porto.

Será, mais tarde, submetido um questionário final para avaliação dos resultados da intervenção e nível de satisfação dos participantes com os métodos abordados.

---

Estudante:

A  B  C  D  E  F  G  H  I  J  K  L  M  N

Grau no Instrumento: \_\_\_\_\_

Há quantos anos toca Violino: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

---

### ANTES DA PERFORMANCE

Sempre que aparecer respostas com uma escala de 1 a 5:

1. Discordo Totalmente
2. Discordo parcialmente
3. Não concordo nem discordo
4. Concordo parcialmente
5. Concordo totalmente

#### 1. Fico nervoso(a) antes de entrar em palco?

1      2      3      4      5  

#### 1.1 (se a resposta for igual ou superior a 4) Quanto tempo antes de uma performance começo a sentir nervosismo? (Ex.: no próprio dia, no dia anterior, durante essa semana...)

---

#### 2. Penso, negativamente, sobre as minhas capacidades mesmo quando estou preparado(a)?

1      2      3      4      5

**3. A presença do público incomoda-me?**

1 ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5 ○

**4. O que os outros poderão pensar da minha performance deixa-me ansioso(a) antes de entrar em palco?**

1 ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5 ○

**5. Sinto tensões no meu corpo antes de entrar em palco?**

1 ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5 ○

**6. Costumo sentir (assinalar):**

Ritmo Cardíaco Acelerado

Dificuldades Respiratórias

Transpiração Excessiva

Tremores

**6.1 Acrescente o que achar pertinente relativamente à sua relação com o palco, caso não tenha sido incluído nas perguntas acima**

---

**DURANTE A PERFORMANCE**

Sempre que aparecer respostas com uma escala de 1 a 5:

1. Discordo Totalmente
2. Discordo parcialmente
3. Não concordo nem discordo
4. Concordo parcialmente
5. Concordo totalmente

**1. Consigo focar-me facilmente na obra que estou a apresentar?**

1 ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5 ○

**2. O que os outros poderão pensar da minha performance deixa-me ansioso(a) enquanto estou no palco?**

1 ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5 ○

**3. Errar durante o momento performativo deixa-me alarmado(a) e/ou entro em pânico?**

1 ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5 ○

**4. Sinto os braços trémulos enquanto toco?**

1 ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5 ○

**5. Sinto tensões excessivas durante a performance?**

1 ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5 ○

**6. Costumo sentir (assinalar):**

Ritmo Cardíaco Acelerado

Dificuldades Respiratórias

Transpiração Excessiva

**6.1 Acrescente o que achar pertinente relativamente à sua relação com o palco, caso não tenha sido incluído nas perguntas acima**

---

## **APÓS A PERFORMANCE**

Sempre que aparecer respostas com uma escala de 1 a 5:

1. Discordo Totalmente
2. Discordo parcialmente
3. Não concordo nem discordo
4. Concordo parcialmente
5. Concordo totalmente

**1. Sinto-me aliviado(a) depois de uma audição?**

1 ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5 ○

**2. Geralmente, sinto-me realizado(a) depois de uma audição?**

1  2  3  4  5

**3. Depois de terminar uma audição tenho vontade de ir praticar?**

1  2  3  4  5

**4. Quando termino uma audição evito ter contacto com as pessoas que me estavam a ouvir?**

1  2  3  4  5

## **ANTES DE COMEÇAR A INTERVENÇÃO**

**1. Criava horários semanais para organizar o estudo individual de violino?**

Sim  Não

**2. Criava objetivos a cumprir para cada sessão de estudo?**

Sim  Não

**3. Tinha em mente o que pretendo atingir antes de começar a estudar?**

Sim  Não

**4. Sentia-me, geralmente, preparado(a) para as demonstrações com público?**

Sim  Não

**5. Conseguia conciliar o estudo do violino com as restantes atividades durante a semana?**

Sim  Não

Realizado e apresentado no Google Forms: <https://forms.gle/tqn8no5tpiXRWQgx5>

## Anexo 12

### Questionário Final

### Questionário Final (Grupo de Controlo)

O presente questionário faz parte do Projeto de Intervenção Pedagógica do aluno e professor-estagiário Tiago Rocha, que se encontra a frequentar o curso de Mestrado em Ensino de Música na Universidade Católica Portuguesa - Porto.

É o questionário final para apuramento de resultados. Verifiquem se o vosso grupo é o correto antes de responder.

---

Estudante:

A  B  C  D  E  F  G  H  I  J  K  L  M  N

---

#### ANTES DA PERFORMANCE

Sempre que aparecer respostas com uma escala de 1 a 5:

1. Discordo Totalmente
2. Discordo parcialmente
3. Não concordo nem discordo
4. Concordo parcialmente
5. Concordo totalmente

#### 1. Fico nervoso(a) antes de entrar em palco?

1      2      3      4      5  

#### 1.2 (se a resposta for igual ou superior a 4) Quanto tempo antes de uma performance começo a sentir nervosismo? (Ex.: no próprio dia, no dia anterior, durante essa semana...)

---

#### 2. Penso, negativamente, sobre as minhas capacidades mesmo quando estou preparado(a)?

1      2      3      4      5  

#### 3. A presença do público incomoda-me?

1      2      3      4      5

**4. O que os outros poderão pensar da minha performance deixa-me ansioso(a) antes de entrar em palco?**

1 ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5 ○

**5. Sinto tensões no meu corpo antes de entrar em palco?**

1 ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5 ○

**6. Costumo sentir (assinalar):**

Ritmo Cardíaco Acelerado

Dificuldades Respiratórias

Transpiração Excessiva

Tremores

**6.1 Acrescente o que achar pertinente relativamente à sua relação com o palco, caso não tenha sido incluído nas perguntas acima**

---

## **DURANTE A PERFORMANCE**

Sempre que aparecer respostas com uma escala de 1 a 5:

1. Discordo Totalmente
2. Discordo parcialmente
3. Não concordo nem discordo
4. Concordo parcialmente
5. Concordo totalmente

**1. Consigo focar-me facilmente na obra que estou a apresentar?**

1 ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5 ○

**2. O que os outros poderão pensar da minha performance deixa-me ansioso(a) enquanto estou no palco?**

1 ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5 ○

**3. Errar durante o momento performativo deixa-me alarmado(a) e/ou entro em pânico?**

1 ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5 ○

**4. Sinto os braços trémulos enquanto toco?**

1 ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5 ○

**5. Sinto tensões excessivas durante a performance?**

1 ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5 ○

**6. Costumo sentir (assinalar):**

Ritmo Cardíaco Acelerado

Dificuldades Respiratórias

Transpiração Excessiva

**6.1 Acrescente o que achar pertinente relativamente à sua relação com o palco, caso não tenha sido incluído nas perguntas acima**

---

**APÓS A PERFORMANCE**

Sempre que aparecer respostas com uma escala de 1 a 5:

1. Discordo Totalmente
2. Discordo parcialmente
3. Não concordo nem discordo
4. Concordo parcialmente
5. Concordo totalmente

**1. Sinto-me aliviado(a) depois de uma audição?**

1 ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5 ○

**2. Geralmente, sinto-me realizado(a) depois de uma audição?**

1 ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5 ○

**3. Depois de terminar uma audição tenho vontade de ir praticar?**

1  2  3  4  5

**4. Quando termino uma audição evito ter contacto com as pessoas que me estavam a ouvir?**

1  2  3  4  5

Realizado e apresentado no Google Forms: <https://forms.gle/qYSXJX5sxGWSVWYn7>

## Anexo 13

### Questionário Final

## Questionário Inicial (Grupo Experimental)

O presente questionário faz parte do Projeto de Intervenção Pedagógica do aluno e professor-estagiário Tiago Rocha, que se encontra a frequentar o curso de Mestrado em Ensino de Música na Universidade Católica Portuguesa - Porto.

É o questionário final para apuramento de resultados. Verifiquem se o vosso grupo é o correto antes de responder.

---

Estudante:

A  B  C  D  E  F  G  H  I  J  K  L  M  N

---

### ANTES DA PERFORMANCE

Sempre que aparecer respostas com uma escala de 1 a 5:

1. Discordo Totalmente
2. Discordo parcialmente
3. Não concordo nem discordo
4. Concordo parcialmente
5. Concordo totalmente

#### 1. Fico nervoso(a) antes de entrar em palco?

1      2      3      4      5  

#### 1.3 (se a resposta for igual ou superior a 4) Quanto tempo antes de uma performance começo a sentir nervosismo? (Ex.: no próprio dia, no dia anterior, durante essa semana...)

---

#### 2. Penso, negativamente, sobre as minhas capacidades mesmo quando estou preparado(a)?

1      2      3      4      5  

#### 3. A presença do público incomoda-me?

1      2      3      4      5

**4. O que os outros poderão pensar da minha performance deixa-me ansioso(a) antes de entrar em palco?**

1 ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5 ○

**5. Sinto tensões no meu corpo antes de entrar em palco?**

1 ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5 ○

**6. Costumo sentir (assinalar):**

Ritmo Cardíaco Acelerado

Dificuldades Respiratórias

Transpiração Excessiva

Tremores

**6.1 Acrescente o que achar pertinente relativamente à sua relação com o palco, caso não tenha sido incluído nas perguntas acima**

---

## **DURANTE A PERFORMANCE**

Sempre que aparecer respostas com uma escala de 1 a 5:

1. Discordo Totalmente
2. Discordo parcialmente
3. Não concordo nem discordo
4. Concordo parcialmente
5. Concordo totalmente

**1. Consigo focar-me facilmente na obra que estou a apresentar?**

1 ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5 ○

**2. O que os outros poderão pensar da minha performance deixa-me ansioso(a) enquanto estou no palco?**

1 ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5 ○

**3. Errar durante o momento performativo deixa-me alarmado(a) e/ou entro em pânico?**

1 ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5 ○

**4. Sinto os braços trémulos enquanto toco?**

1 ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5 ○

**5. Sinto tensões excessivas durante a performance?**

1 ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5 ○

**6. Costumo sentir (assinalar):**

Ritmo Cardíaco Acelerado

Dificuldades Respiratórias

Transpiração Excessiva

**6.1 Acrescente o que achar pertinente relativamente à sua relação com o palco, caso não tenha sido incluído nas perguntas acima**

---

## **APÓS A PERFORMANCE**

Sempre que aparecer respostas com uma escala de 1 a 5:

1. Discordo Totalmente
2. Discordo parcialmente
3. Não concordo nem discordo
4. Concordo parcialmente
5. Concordo totalmente

**1. Sinto-me aliviado(a) depois de uma audição?**

1 ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5 ○

**2. Geralmente, sinto-me realizado(a) depois de uma audição?**

1 ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5 ○

**3. Depois de terminar uma audição tenho vontade de ir praticar?**

1 ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5 ○

**4. Quando termino uma audição evito ter contacto com as pessoas que me estavam a ouvir?**

1 ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5 ○

## APÓS A INTERVENÇÃO

**1. Sentes que a intervenção foi útil para ti?**

Sim  Não

**1.1 (Se respondeste "Sim" à questão anterior) De que forma?**

- Sinto-me mais confiante em momentos performativos.
- Sinto-me mais preparado/a para os momentos performativos e aulas.
- Sinto-me capaz de organizar melhor o meu estudo diário.
- Consigo estabelecer melhor os objetivos relevantes para as minhas necessidades.
- Sinto-me mais motivado/a a tocar.
- Sinto-me mais motivado/a a estudar.

**2. Crio planos de estudo no meu quotidiano?**

Sim  Não

**3. Acrescenta algo pertinente à intervenção, ou que não tenha sido perguntado, que queiras comentar.**

---

Realizado e apresentado no Google Forms: <https://forms.gle/BTBfeZJ9uBMCaVrHA>

## Anexo 14

Plano de Estudos

### PLANO SEMANAL

<b>Estudante:</b>	<b>Semana:</b>
-------------------	----------------

#### OBJETIVO(S) DA SEMANA

---

---

---

---

---

#### AVALIAÇÃO E APRECIÇÃO DAS TAREFAS

Consegui cumprir  Quase consegui cumprir  Não consegui cumprir

Observações sobre a resposta assinalada:

---

---

---

---

---

---

---

---

**Segunda-feira**

**Terça-feira**

**Quarta-feira**

**Quinta-feira**

**Sexta-feira**

**Sábado**

**Domingo**