



**POLITÉCNICO  
DE LISBOA**

POLYTECHNIC  
UNIVERSITY  
OF LISBON



**ESCOLA SUPERIOR  
DE MÚSICA DE LISBOA**

# **Relatório de Estágio**

O uso de dicas verbais como ferramenta de estudo individual e a sua influência no Estado de Fluxo de alunos iniciantes de contrabaixo

**Maria Delmar Fernandes**

Mestrado em Ensino de Música

Julho de 2026

Orientador: Professor Manuel Rego

# **Relatório de Estágio**

**O uso de dicas verbais como ferramenta de estudo individual e a sua influência no Estado de Fluxo de alunos iniciantes de contrabaixo**

**Maria Delmar Fernandes**

Relatório Final de Estágio do Ensino Especializado, apresentado à Escola Superior de Música de Lisboa, do Instituto Politécnico de Lisboa, para cumprimento dos requisitos à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Música, conforme Decreto-Lei nº. 79/2014, de 14 de maio.

Julho de 2026

Orientador: Professor Manuel Rego

## Índice

|                                                       |      |
|-------------------------------------------------------|------|
| Índice .....                                          | i    |
| Índice de Gráficos.....                               | v    |
| Índice de Quadros .....                               | vi   |
| Lista de Termos e Abreviaturas .....                  | vii  |
| Agradecimentos .....                                  | viii |
| Resumo I.....                                         | ix   |
| Abstract I .....                                      | x    |
| Resumo II .....                                       | xi   |
| Abstract II .....                                     | xii  |
| Prefácio .....                                        | xiii |
| Parte I - Parte Pedagógica.....                       | 1    |
| 1. Âmbito e Objetivos.....                            | 1    |
| 1.1. Competências a Desenvolver.....                  | 1    |
| 1.2. Expetativas Iniciais em Relação ao Estágio ..... | 1    |
| 1.3. Análise SWOT .....                               | 2    |
| 2. Caracterização da Escola .....                     | 3    |
| 2.1. Historial e Contextualização.....                | 3    |
| 2.2. Enquadramento e Caracterização .....             | 3    |
| 2.2.1. Contexto Geográfico.....                       | 3    |
| 2.2.2. Contexto sociocultural .....                   | 4    |
| 2.2.3. Contexto Educativo .....                       | 4    |
| 2.2.4. Missão e Visão .....                           | 5    |
| 2.2.5. Valores e Princípios .....                     | 5    |
| 2.2.6. Instalações .....                              | 6    |
| 2.2.7. Estrutura Organizacional .....                 | 7    |

|                                                                                                                                                |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 2.3. Oferta Educativa .....                                                                                                                    | 7  |
| 2.4. Resultados escolares .....                                                                                                                | 10 |
| 2.5. Protocolos .....                                                                                                                          | 10 |
| 3. Práticas Educativas Desenvolvidas/ Estágio .....                                                                                            | 12 |
| 3.1. Caracterização da Classe .....                                                                                                            | 12 |
| 3.2. Caracterização dos Alunos.....                                                                                                            | 13 |
| 3.2.1. Aluna A (1º grau/5º ano) .....                                                                                                          | 13 |
| 3.2.2. Aluno B (5.º grau/9.ºano).....                                                                                                          | 14 |
| 3.2.3. Aluno C (7º grau/11º ano).....                                                                                                          | 14 |
| 3.2.4. Aluno D (8º grau/12º ano) .....                                                                                                         | 15 |
| 3.3. Descrição das Aulas Lecionadas/Observadas .....                                                                                           | 16 |
| 3.3.1. Aluna A .....                                                                                                                           | 16 |
| 3.3.1.1. Objetivos Específicos do 1.º Grau .....                                                                                               | 17 |
| 3.3.2. Aluno B.....                                                                                                                            | 18 |
| 3.3.2.1. Objetivos Específicos do 5º. Grau .....                                                                                               | 18 |
| 3.3.3. Aluno C.....                                                                                                                            | 19 |
| 3.3.3.1. Objetivos Específicos do 7º. Grau .....                                                                                               | 20 |
| 3.3.4. Aluno D .....                                                                                                                           | 21 |
| 3.3.4.1. Objetivos Específicos do 8º. Grau .....                                                                                               | 21 |
| 3.4. Atividades Extracurriculares.....                                                                                                         | 22 |
| 4. Reflexão Final/Análise Crítica da Atividade Docente.....                                                                                    | 22 |
| 4.1. Nível de Consecução dos Objetivos .....                                                                                                   | 22 |
| 4.2. Facilidades/Dificuldades Sentidas .....                                                                                                   | 23 |
| 4.3. Formação Contínua e Desenvolvimento Profissional .....                                                                                    | 23 |
| Parte II - Projeto de Investigação .....                                                                                                       | 26 |
| 5. O uso de dicas verbais como ferramenta de estudo individual e a sua influência no Estado de Fluxo de alunos iniciantes de contrabaixo ..... | 26 |

|                                                                               |    |
|-------------------------------------------------------------------------------|----|
| 5.1. Descrição, Motivações e Objetivos do Projeto de Investigação.....        | 26 |
| 5.2. Estado da Arte e Revisão da Literatura .....                             | 27 |
| 5.2.1. Teoria de Estado de Fluxo .....                                        | 27 |
| 5.2.1.1. Medição de Estado de Fluxo .....                                     | 29 |
| 5.2.1.2. Estado de Fluxo e Ensino .....                                       | 31 |
| 5.2.2. Dicas verbais .....                                                    | 33 |
| 5.2.2.2. Dicas verbais e habilidades motoras.....                             | 35 |
| 5.2.2.3. Identificação de dicas verbais.....                                  | 39 |
| 5.2.2.4. Tipologia de dicas verbais .....                                     | 41 |
| 5.2.2.5. Estratégias de aplicação de dicas verbais .....                      | 42 |
| 5.2.2.6. Funções das dicas verbais.....                                       | 43 |
| 5.2.2.7. Dicas pedagógicas: Orientação vs Autonomia .....                     | 44 |
| 5.3. Justificação do Projeto, Problemática e Pergunta(s) de Investigação..... | 46 |
| 5.4. Metodologia de Investigação .....                                        | 48 |
| 5.4.1. Classificação do Estudo.....                                           | 48 |
| 5.4.2. Justificação .....                                                     | 48 |
| 5.4.3. Contexto e Participantes .....                                         | 49 |
| 5.4.4. Instrumentos de recolha de dados.....                                  | 50 |
| 5.4.4.1. Questionários .....                                                  | 50 |
| 5.4.4.2. Diário de Bordo e Entrevistas Conversacionais Informais.....         | 51 |
| 5.4.5. Ferramenta de aprendizagem.....                                        | 52 |
| 5.4.6. Procedimento de Intervenção .....                                      | 52 |
| 5.5. Desenvolvimento e apresentação de dados .....                            | 55 |
| 5.6. Análise e Discussão dos Resultados .....                                 | 56 |
| 5.7. Reflexão Final .....                                                     | 62 |
| 6. Conclusão .....                                                            | 64 |
| Bibliografia.....                                                             | 65 |

|                                                                                         |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Apêndices .....                                                                         | 69 |
| Apêndice A – Consentimento informado aos pais e encarregados de educação- Estágio ..... | 69 |
| Apêndice B - Questionário .....                                                         | 70 |
| Apêndice C – Comunicação aos Encarregados de Educação.....                              | 74 |
| Apêndice D – Orientações e Protocolos de Estudo .....                                   | 75 |
| Apêndice E- Exemplo prático ferramenta baseada em dicas verbais.....                    | 76 |

## **Índice de Gráficos**

|                                                                      |    |
|----------------------------------------------------------------------|----|
| Gráfico 1 - Equilíbrio entre desafio e habilidade .....              | 58 |
| Gráfico 2 - Feedback Imediato e Claro (Resolução de Problemas) ..... | 60 |
| Gráfico 3 - Perda de Autoconsciência / Tranquilidade .....           | 61 |

## Índice de Quadros

|                                                                                                      |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Quadro 1 - Análise Swot (mestranda) .....                                                            | 2  |
| Quadro 2 - Instalações da EMNSC .....                                                                | 6  |
| Quadro 3 - Regimes EMNSC .....                                                                       | 8  |
| Quadro 4 - Cursos EMNSC .....                                                                        | 8  |
| Quadro 5 - Exemplos de dicas pedagógicas em aulas de violino .....                                   | 39 |
| Quadro 6 - Dicas verbais e respectivas categorias em aulas de violino .....                          | 41 |
| Quadro 7 - Associação entre Perguntas do Formulário e parâmetros de Estado de Fluxo associados ..... | 50 |
| Quadro 8 - Síntese .....                                                                             | 54 |
| Quadro 9 - Diferença acumulada ( $D=O2-O1$ ) em cada parâmetro avaliado .....                        | 56 |

## **Lista de Termos e Abreviaturas**

|       |                                                                                                                               |
|-------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| EEE   | Estágio do Ensino Artístico Especializado                                                                                     |
| EMNSC | Escola de Musica de Nossa Senhora do Cabo                                                                                     |
| ESML  | Escola Superior de Música de Lisboa                                                                                           |
| IPL   | Instituto Politécnico de Lisboa                                                                                               |
| MEM   | Mestrado em Ensino de Música                                                                                                  |
| SWOT  | Resultante dos termos ingleses Strengths (Forças), Weaknesses (Fraquezas), Opportunities (Oportunidades) e Threats (Ameaças). |
| TPC   | Trabalho para Casa                                                                                                            |
| EAE   | Ensino Artístico Especializado                                                                                                |

## **Agradecimentos**

Ao Instituto Politécnico de Lisboa, em particular à Escola Superior de Música de Lisboa pelo acolhimento como estudante de Mestrado em Ensino de Música.

Ao meu orientador, Prof. Manuel Rego e a todos os professores com quem me cruzei ao longo deste percurso na Escola Superior de Música de Lisboa.

Ao meu querido professor, Jiri Hudec que tem o dom de me inspirar sempre.

Ao Prof. Adriano Aguiar por ter sido o primeiro a acreditar.

Ao Prof. João Diogo Duarte por toda a paciência nesta e em muitas outras fases da minha vida académica.

A todos os professores que, de alguma forma, me inspiraram a ser e a ensinar melhor.

À Escola de Música de Nossa Senhora do Cabo pela oportunidade de realizar este estágio na escola que me viu crescer.

Aos meus queridos alunos por me inspirarem e aos encarregados de Educação por lhes abrirem as asas e por os deixarem voar.

Aos meus amigos que tenho a sorte de ter por perto, por todas as horas de desabafos e pelas horas a trabalharem comigo neste trabalho. Um especial agradecimento à minha amiga de todas as horas Joana Bolsa que mais uma vez esteve sempre ao meu lado.

Ao R.R. por testemunhares esta vida comigo.

Aos meus tios por serem as minhas primeiras inspirações musicais.

Aos meus avós por me terem ensinado o valor do trabalho.

Aos meus pais por me deixarem sonhar.

## **Resumo I**

A Prática Pedagógica resume o Estágio do Ensino Artístico Especializado (EEE), que é componente fundamental do Mestrado em Ensino de Música (MEM), da Escola Superior de Música de Lisboa (ESML), Instituto Politécnico de Lisboa (IPL). O estágio decorreu no ano letivo de 2024/2025, em regime misto (em observação e em exercício), na classe de contrabaixo da Escola de Música Nossa Senhora do Cabo (EMNSC) tendo como professor cooperante, João Diogo Duarte.

Propôs-se com este trabalho resumir todo o ano letivo a partir de uma descrição da prática pedagógica desenvolvida durante o estágio. Incidiu-se concretamente no percurso de três alunos da mencionada escola a partir da observação direta participante e não participante das suas aulas. Fez-se também uma pesquisa complementar sobre o enquadramento escolar dos alunos tal como uma pesquisa aprofundada específica sobre a EMNSC. Identificaram-se as expectativas iniciais da mestranda e os seus pontos fortes, oportunidades, fragilidades e desafios.

Os resultados obtidos revelaram o balanço final da prática letiva no que diz respeito à evolução ao longo do tempo dos três alunos. Tal como permitiu refletir sobre as conquistas e falhas da mestranda ao longo de todo o processo do estágio. Concluindo, serviu este estágio como o primeiro acompanhamento formal que a mestranda teve durante a sua curta experiência de lecionação. Seja na parte da lecionação propriamente dita seja na parte burocrática que implica ser docente numa escola.

## **Abstract I**

This abstract summarizes the Specialized Artistic Education Internship (EEE)—a fundamental component of the Master's in Music Teaching (MEM) program at the Escola Superior de Música de Lisboa (ESML), part of the Polytechnic University of Lisbon (IPL). The internship took place during the 2024/2025 academic year using a hybrid format (combining observation and active teaching) within the double bass class at the Escola de Música Nossa Senhora do Cabo (EMNSC), under the guidance of cooperating teacher João Diogo Duarte.

The aim of this work was to summarize the academic year by describing the pedagogical practice carried out during the internship. It focused specifically on the progress of three students from the previously mentioned school, based on direct observation—both participatory and non-participatory—of their lessons. Supplementary research was also conducted regarding the students' educational context, alongside in-depth research into the EMNSC itself. The master's student's initial expectations were identified, as well as her strengths, opportunities, weaknesses, and challenges.

The results provided a final assessment of the teaching practice regarding the students' progress over time. They also allowed for reflection on the achievements and shortcomings experienced throughout the internship process. Ultimately, this internship served as the master's student's first experience of formal supervision during her brief teaching career—covering both the actual act of teaching and the administrative aspects involved in being a school teacher.

## **Resumo II**

A realização deste Projeto de Investigação tem como objetivo testar a influência do uso de dicas verbais como ferramenta pedagógica no Estado de fluxo de alunos iniciantes de contra baixo durante o estudo individual. Para tal, após uma revisão da literatura sobre Estado de Fluxo e Dicas Verbais, realizou-se um estudo empírico numa amostra de 11 alunos de contra baixo com níveis de escolaridade entre o 5.º e 7.º anos. Para este estudo, elaborou-se uma ferramenta pedagógica sobre dicas verbais que os alunos usaram durante uma sessão de estudo individual. Elaboraram-se também questionários que permitiram testar a influência das referidas ferramentas na intensidade de Estado de Fluxo sentida pelos alunos. Este projeto tem uma base inovadora sendo que, após investigação exaustiva, não foi encontrado qualquer estudo que relacionasse as dicas verbais e Estado de Fluxo. O projeto de investigação revela informações relevantes, porém não conclusivas e deixando em aberto etapas futuras de estudo que aprofundem mais o tema e possam atingir conclusões mais relevantes.

**Palavras-chave:** Estado de Fluxo; Dicas Verbais; Ferramentas Pedagógicas; Contra baixo

## **Abstract II**

This research project aims to examine the influence of using verbal cues—as a pedagogical tool—on the flow state of beginner double bass students during individual practice. Following a literature review on flow state and verbal cues, an empirical study was conducted with a sample of 11 double bass students (ranging from the 5th to the 7th grade). For this study, a customizable pedagogical tool based on verbal cues was developed for students to use during an individual practice session. Questionnaires were also designed to assess the impact of these tools on the intensity of the flow state experienced by the students. This project is grounded in an innovative approach; exhaustive research revealed no prior studies linking verbal cues to the state of flow. The project yields relevant—though inconclusive—findings, leaving the door open for future research to delve deeper into the subject and potentially reach more significant conclusions.

**Keywords:** Flow State; Verbal Cues, Teaching Tools, Double bass

## **Prefácio**

O relatório de estágio que aqui se apresenta foi realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Música (MEM) da Escola de Música de Lisboa (ESML), mais concretamente da Unidade Curricular Estágio de Ensino Especializado (EEE).

Está organizado em duas partes: Parte I - Parte Pedagógica; Parte II - Investigação.

A primeira parte refere-se ao estágio realizado pela mestranda em regime misto (em exercício e em observação) na Escola de Música de Nossa Senhora do Cabo (EMNSC). Além de ser descrita sucintamente a instituição supracitada, caracterizam-se igualmente os alunos que foram selecionados para o estágio e as suas respetivas aulas (em exercício e observação). Finaliza-se com um balanço reflexivo sobre as metodologias utilizadas ao longo do ano letivo do estágio.

Na segunda parte expõe-se o projeto de investigação- “Uso de dicas verbais como ferramenta de estudo individual e a sua influência no Estado de Fluxo de alunos iniciantes de contrabaixo”. Nesta secção apresenta-se uma revisão de literatura sobre os temas fundamentais desta investigação. Engloba também um estudo feito a 11 alunos de contrabaixo nascidos entre 2012 e 2014, numa faixa etária entre os 11 e os 13 anos.

O tema escolhido para este trabalho foi fruto duma investigação sobre a potencial contribuição de uma ferramenta com dicas verbais nos níveis de Estado de Fluxo de alunos de contrabaixo em contexto de estudo individual.

Esta investigação foca-se em dois pontos essenciais: ‘Estado de Fluxo’ e ‘Dicas Verbais’. A teoria de Estado de Fluxo revela nove parâmetros que resumem um estado de elevada motivação, concentração, tranquilidade, consciência e imersão total numa determinada atividade. Justifica-se a escolha deste tema pelo facto de os parâmetros de Estado de Fluxo enumerarem condições importantes para uma sessão de estudo. Esta teoria serviu como base para a criação de um questionário que pretende qualificar os níveis de Estado de Fluxo. As dicas verbais são um tipo de ferramenta pedagógica que permite agilizar processos mentais que são essenciais para a fluidez do desempenho numa determinada atividade. Escolheu-se este tema por ser possível aplicá-lo, em termos práticos, na aprendizagem de um instrumento. Enquanto o Estado de Fluxo serviu, a partir do questionário, como método de recolha de dados, as dicas verbais serviram de ponto de

partida para a elaboração de uma ferramenta prática de estudo. Mais concretamente, criou-se uma gravação sobre uma peça do repertório de contrabaixo que continha dicas verbais personalizadas a cada aluno.

Na sua experiência como professora, a mestranda constatou uma volatilidade da motivação em aula com os seus alunos. Havia dias em que a aula era muito gratificante e produtiva e o tempo voava, mas noutras acontecia o oposto. Pressupôs-se então que, em sessões de estudo individual, aconteceria a mesma coisa. Tendo como premissa que o Estado de Fluxo contribui para a motivação intrínseca do aluno formulou-se então a pergunta de partida para esta investigação: Que estratégias podem ser aplicadas para que os alunos experienciem níveis profundos de Estado de Fluxo durante o estudo individual?

Pretendeu-se com esta investigação, aplicar em termos práticos uma ferramenta baseada em dicas verbais e verificar a sua influência nos níveis de Estado de Fluxo dos alunos de contrabaixo da mestranda.

## **Parte I - Parte Pedagógica**

### **1. Âmbito e Objetivos**

O relatório que se segue é parte integrante do Estágio de Ensino Especializado do segundo ano do Mestrado em Ensino de Música, da Escola Superior de Música de Lisboa, realizado na Escola de Música de Nossa Senhora do Cabo no ano letivo 2024/2025, em Lisboa em regime misto (observação e exercício). Contou-se com a orientação do Professor Manuel Rego e cooperação do Professor João Diogo Duarte.

#### **1.1. Competências a Desenvolver**

Tinha-se como objetivo neste estágio desenvolver competências educativas no ensino de Contrabaixo através da observação e lecionação efetiva de aulas de alunos em diferentes faixas etárias. Ao longo do ano letivo 2024/2025 procedeu-se a constante reflexão e análise dos métodos e estratégias de ensino utilizadas.

Este estágio também revelou uma parte crucial das competências de um professor que se prende com a compreensão do funcionamento burocrático e administrativo da escola. Além disso, permitiu testemunhar o papel do contexto escolar e do envolvimento do professor nos alunos. Exigiu o desenvolvimento de competências organizacionais: escrever sumários e planificar aulas. Serviu, resumidamente, para desenvolver na prática uma base de conhecimentos que está implícita na profissão de professor.

#### **1.2. Expetativas Iniciais em Relação ao Estágio**

A mestranda começou a dar aulas regulares no ano letivo anterior ao estágio (2023/2024), portanto tinha ainda pouca experiência como professora de contrabaixo.

A mestranda tinha a expetativa de absorver conhecimentos práticos de como dar aulas a partir da observação das mesmas. Além disso, pretendia inspirar-se especificamente no repertório utilizado pelo professor cooperante, que pelos extensos anos de experiência saberia melhor o que seria mais adequado para cada faixa etária e nível técnico. Por fim, esperava-se pôr em prática os conhecimentos adquiridos no 1.º ano do MEM.

### 1.3. Análise SWOT

A análise SWOT é uma ferramenta de avaliação de desempenho que permite identificar e categorizar os principais fatores que influenciam o desempenho de um indivíduo ou projeto (Panagiotou, 2003).

O Quadro 1, seguinte assume aquilo que a mestranda considerou serem os pontos fracos, fortes e as oportunidades e ameaças, em relação à prática letiva:

**Quadro 1 - Análise Swot (mestranda)**

| <b>Pontos Fortes</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | <b>Pontos Fracos</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"><li>- Bons conhecimentos técnicos de contra baixo.</li><li>- Bagagem de conhecimentos adquiridos durante o primeiro ano de mestrado em Ensino de Música.</li><li>- Professor cooperante com uma vasta experiência de lecionação.</li><li>- Motivação e entusiasmo pela partilha de conhecimentos.</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>- Pouca experiência em lecionação.</li><li>- Falta de conhecimento do repertório mais eficaz para alunos iniciantes.</li></ul>                                                                                                                                                                                                 |
| <b>Oportunidades</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | <b>Ameaças</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| <ul style="list-style-type: none"><li>- Partilha de conhecimentos com outros professores</li><li>- Aquisição de experiência na pedagogia da música.</li><li>- Construção de ligações profissionais na área do ensino.</li><li>- Adquirir experiência a lecionar alunos de diferentes níveis e faixas etárias</li></ul>                        | <ul style="list-style-type: none"><li>- Conciliação do estágio com outras atividades profissionais.</li><li>- Cumprir prazos restritivos de preparação com alunos que nem sempre têm as mesmas facilidades e que potencialmente obteriam melhores resultados se tivessem mais tempo de aula por semana. (Preparação de repertório para provas ou audições)</li></ul> |

Fonte: Elaboração da autora

Esta análise SWOT revela por um lado, um conjunto de pontos fortes como conhecimentos técnicos sobre o instrumento a lecionar tal como a motivação da mestrandia como também potenciais oportunidades de colaboração e crescimento profissional. Por outro lado, enumera desafios como a falta de experiência. A análise crítica destes pontos permite que a mestrandia se foque no desenvolvimento contínuo, permitindo transformar fragilidades e ameaças em oportunidades de aprendizagem. Por fim, importa sublinhar que esta análise foi, de facto, o ponto de partida para a prática letiva.

## **2. Caracterização da Escola**

A informação a seguir apresentada foi retirada do Projeto Educativo da Escola de Música de Nossa Senhora do Cabo, válido de 2024 a 2028, tal como as informações disponíveis no próprio site da EMNSC.

### **2.1. Historial e Contextualização**

A EMNSC foi fundada em 1977 pela Fábrica da Igreja de S. Romão de Carnaxide nasceu de uma iniciativa de um conjunto de encarregados de educação e funcionava como um local de ocupação de tempos livres. O crescimento da escola foi exponencial, chegando a ter logo no fim do primeiro ano letivo mais de 100 alunos inscritos. Em 1982, a EMNSC obteve a autorização definitiva de lecionação de música. No ano de 1983, passou a oferecer aos seus alunos a possibilidade de frequentarem a área vocacional de música em regime articulado. Neste mesmo ano, por Decreto do Senhor Cardeal-Patriarca de Lisboa, D. António Ribeiro, foi criada a Paróquia de Nossa Senhora do Cabo, ficando a EMNSC a partir desta altura a pertencer à Paróquia de Linda-a-Velha. Em quase cinquenta anos de existência da EMNSC já passaram por esta escola mais de 6000 alunos, muitos deles hoje músicos profissionais, alguns de carreira internacional.

### **2.2. Enquadramento e Caracterização**

#### **2.2.1. Contexto Geográfico**

O Concelho de Oeiras, localizado na região de Lisboa e integrado na Área Metropolitana de Lisboa, tem uma área de 46 km<sup>2</sup> e situa-se na margem norte do Rio Tejo. É delimitado

a leste pelo rio, a norte e poente por Sintra e Cascais, a nascente por Lisboa e Amadora, e a sul pela barra do Tejo, com uma frente ribeirinha de 9 km.

Administrativamente, divide-se em freguesias, como Algés, Linda-a-Velha e Cruz Quebrada/Dafundo, Carnaxide e Queijas, Oeiras e São Julião da Barra, Paço de Arcos e Caxias, Barcarena e Porto Salvo, que, em 2011, totalizavam 172.120 habitantes.

Linda-a-Velha, integrada na União das Freguesias de Algés, Linda-a-Velha e Cruz Quebrada/Dafundo, é uma das zonas urbanas mais antigas da região, com uma história rica, ligada à evolução de Lisboa.

### **2.2.2. Contexto sociocultural**

Oeiras é um dos Concelhos mais desenvolvidos e ricos da Península Ibérica e da Europa, destacando-se pela presença de multinacionais e por concentrar 30% da capacidade científica nacional, sendo um polo de Investigação e Desenvolvimento de referência na Europa.

Destaca-se como um dos concelhos mais dinâmicos de Portugal, apresentando indicadores económicos e sociais excecionais: possui a maior independência financeira do país (81% de receitas próprias), o maior rendimento *per capita* e o segundo maior poder de compra (atrás apenas de Lisboa), além de ser o segundo concelho que mais impostos arrecada no território nacional. No âmbito social, lidera igualmente em qualificação, com a maior taxa de população com estudos superiores (26%) e a menor taxa de população sem estudos (5%). Estes dados refletem a sua forte atratividade económica, inovação e desenvolvimento humano, consolidando-o como um pólo estratégico a nível nacional.

### **2.2.3. Contexto Educativo**

Oeiras possui um rico ecossistema cultural e educativo, com infraestruturas de referência como o Centro Cultural de Belém, Auditórios Municipais (Ruy de Carvalho, Eunice Muñoz, Lourdes Norberto), Teatros (Amélia Rey Colaço, Tivoli BBVA, Camões), a Fábrica da Pólvora de Barcarena, a Fundação Marquês de Pombal e a Aula Magna, muitos deles em colaboração com Lisboa. O concelho também se destaca pela vitalidade associativa, com bandas filarmónicas (como a Sociedade Fraternidade Carnaxide e a

Banda de Porto Salvo), projetos culturais inclusivos (como a Nova Atena para seniores) e grupos corais (Associação Coral de Linda-a-Velha, Coral Cristo Rei).

No âmbito escolar, Oeiras oferece 133 instituições públicas, privadas e solidárias. Na rede Pública contam com 18 jardins-de-infância, 31 escolas do 1.º ciclo, 11 do 2.º ciclo, 15 do 3.º ciclo, 8 com ensino secundário, 1 profissional e 3 superiores. A rede Privada abrange 38 jardins-de-infância, 18 escolas do 1.º ciclo, 4 do 2.º ciclo, 2 do 3.º ciclo, 2 de secundário, 4 profissionais, 2 artísticas e 1 superior.

#### **2.2.4. Missão e Visão**

Mais do que uma escola de artes, a EMNSC tem como missão formar cada pessoa na sua dignidade plena, integrando todas as dimensões humanas: espiritual, intelectual, emocional e física, através da educação artística. O quotidiano é dedicado a tornar a arte acessível por meio de formação e atividades, destacando-se a música e a dança. O objetivo é incentivar o gosto artístico, o pensamento criativo e a excelência, formando não só artistas talentosos, mas também cidadãos conscientes. Cada ação reflete o compromisso de colocar a Arte ao serviço do Homem.

A EMNSC ambiciona integrar-se ativamente na rede artística nacional, reforçando o valor do ensino artístico em colaboração com o Ministério da Educação. Para alargar o seu alcance, vê potencial nas parcerias com municípios, paróquias e associações locais, além da abertura de novos polos descentralizados, facilitando o acesso a mais alunos. Internamente, procura sempre otimizar os procedimentos para melhorar a qualidade e abrangência do serviço prestado. Procura consolidar a parceria com a Escola Diocesana de Música Sacra, estendendo a sua ação a toda a área do Patriarcado de Lisboa. Por fim, pretende abrir portas à comunidade, o que permite estreitar laços com a sociedade envolvente a partir de concertos, audições e celebrações.

#### **2.2.5. Valores e Princípios**

A EMNSC baseia a sua ação numa matriz cristã, estruturando os seus valores fundamentais em Integridade — uma conduta guiada por ética, retidão, lealdade e promoção de ambientes de confiança, equidade e honestidade, com vista ao desenvolvimento humano pleno; Arte como ferramenta formativa — proporcionando experiências artísticas que enriquecem a formação pessoal e cultural ao desenvolver

múltiplas dimensões da personalidade; Exigência e Disciplina, fomentando o gosto pelo trabalho, o compromisso com a excelência e a criação de hábitos pautados por rigor, empenho e respeito, promovendo a dignidade humana, a convivência saudável e o respeito mútuo, ancorado em princípios como igualdade e transparência.

#### 2.2.6. Instalações

**Quadro 2 - Instalações da EMNSC**

| <b>Espaços</b>                         | <b>Quantidade</b> |
|----------------------------------------|-------------------|
| Salas (Formação musical e instrumento) | 26                |
| Auditórios                             | 2                 |
| Salão Nobre                            | 1                 |
| Estúdios de Dança                      | 2                 |
| Sala do professores                    | 1                 |
| Associação de Estudantes               | 1                 |
| Reprografia                            | 1                 |
| Portaria                               | 1                 |
| Gabinete de Diretor Pedagógico         | 2                 |
| Gabinete de Diretor Financeiro         | 1                 |
| Gabinete de Atendimento                | 1                 |
| Bar                                    | 1                 |
| Refeitório de Funcionários             | 1                 |
| Arquivo                                | 2                 |
| Sala dos Instrumentos                  | 1                 |
| Poço                                   | 1                 |

Fonte: Projeto Educativo EMNSC 2024-2028

### **2.2.7. Estrutura Organizacional**

A Estrutura Administrativa é composta pela Direção, liderada pelo Presidente Padre Diamantino Gonçalves Oliveira Faustino, pelo Vice-Presidente Gonçalo André Castilho dos Santos, pelo Secretário Sérgio Nuno Pires Janeiro, pelo Tesoureiro Rui Pedro Espírito Santo Lourenço Lopo e pelo Vogal Tiago Matias Herdade; e pelo Conselho Fiscal, presidido por José Guilherme Gaspar, com Nuno Alexandre Martinho Barreto como Secretário e Manuel Joaquim Ferreira da Costa como Vogal.

A escola conta com uma Direção Pedagógica que tutela o Conselho Artístico e o Conselho Pedagógico e gere também o Projeto da Oficina Coral, da Secção de Paço de Arcos e o Ensino Articulado.

Todos os professores da EMNSC são profissionalizados e incentivados a desenvolver continuamente as suas competências. Obtém também patrocínio do Ensino Artístico Especializado, o que permite manter uma estabilidade do corpo docente. A escola tem autonomia pedagógica reconhecida e atribuída pelo Ministério da Educação.

O corpo docente da EMNSC é composto por profissionais altamente qualificados, com valências abrangentes nas áreas formativas da escola. A sua experiência acumulada ao longo de décadas e a excelência artística são pilares essenciais para o sucesso da instituição, visíveis em participações como músicos solistas, de orquestra ou de câmara, compositores, cantores líricos, bailarinos e diretores musicais.

### **2.3. Oferta Educativa**

O curso de música da EMNSC estende-se desde a pré-escolar e iniciação durante o 1.º ciclo até ao curso oficial de música que se inicia no 2.º ciclo (5.º e 6.º anos) tal como no 3.º ciclo (7.º, 8.º e 9.º anos) com a opção de básico articulado ou supletivo (Quadro 3). A partir do 10.º ano disponibiliza a opção de frequência do secundário em regime articulado ou supletivo. Além do curso oficial, tem também um curso de música sacra (com as variantes de coro, canto, órgão e direção) e um curso não oficial de dança que compreende faixas etárias a partir dos três anos até cursos para adultos (Quadro 4).

Os alunos que queiram estudar música a partir da iniciação podem escolher entre vários instrumentos, nomeadamente Bombardino, Clarinete, Contrabaixo, Cravo, Fagote, Flauta de Bisel, Flauta Transversal, Guitarra, Harpa, Oboé, Órgão, Percussão, Piano, Saxofone,

Trombone, Trompa, Trompete, Viola d'arco, Violino e Violoncelo. A partir do Secundário acrescentam a opção de Canto e Composição.

### Quadro 3 - Regimes EMNSC

| Regime           | Descrição                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Articulado       | Aplicável aos Cursos Oficiais de Música e a alunos do 2º ciclo do Ensino Básico até ao fim do secundário. Alunos que frequentam EAE na EMNSC e complementam a sua formação geral noutra escola.                                                                                |
| Supletivo        | Curso Oficial de Música. Alunos do 2º ciclo do Ensino Básico até ao fim do secundário. Alunos que frequentam o EAE na EMNSC (não participado pelo Ministério da Educação) e em paralelo e sem interdependência ou complementaridade frequentam outra escola de ensino regular. |
| Livre            | Possibilidade de frequentar disciplinas oferecidas pela escola isoladamente.                                                                                                                                                                                                   |
| Ensino Integrado | Não aplicável. Não faz parte da oferta educativa.                                                                                                                                                                                                                              |

Fonte: Site oficial EMNSC

### Quadro 4 - Cursos EMNSC

| Cursos                              | Descrição                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|-------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Pré-Iniciação                       | Para alunos de 5 anos, ano que antecede a entrada para a Iniciação.                                                                                                                                                                                                                                        |
| Iniciação - Curso Oficial de Música | Alunos do 1º e 2º ano têm semanalmente 2 aulas de 45 minutos de Expressão Musical (Coro Infantil e Iniciação Musical) e uma aula individual de instrumento ou caso ainda não tenha sido escolhido o instrumento têm a opção do Atelier Musical onde podem experimentar um instrumento musical em cada aula |

Alunos do 3º e 4º anos têm semanalmente 2 aulas de 45 minutos de Iniciação Musical, 1 aula de coro infantil e 1 aula de instrumento

2º Ciclo Curso Básico de Música - Curso Oficial de Música Alunos do 5º e 6º anos têm semanalmente 2 aulas de 45 minutos de Formação Musical, uma aula de 90 minutos de Classe de Conjunto (Coro ou Orquestra) e 1 aula individual de instrumento de 45 minutos. A partir deste nível de escolaridade podem complementar com uma disciplina opcional- Disciplina de técnica de Instrumento

3º Ciclo Curso Básico de Música - Curso Oficial de Música Têm obrigatoriamente por semana 2 aulas de 45 minutos de Formação Musical, 2 de Classe de Conjunto (Coro ou Orquestra) e 1 aula individual de instrumento também de 45 minutos.

Curso Secundário de Música- Curso Oficial de Música Têm obrigatoriamente por semana 3 aulas de 45 minutos de Formação Musical, 2 aulas de classe de conjunto e 3 de História da Música e outras 3 aulas de Análise e Técnicas de Composição e finalmente 90 minutos semanais de aula de instrumento.

Curso Profissional Não aplicável. Não faz parte da oferta educativa.

Curso de Música Sacra Vertentes de coro, direção, canto e órgão, Fruto do protocolo com a Escola Diocesana de Música Sacra.

Curso de Dança Curso não oficial de Dança. Para alunos a partir dos 3 anos até adultos. Vertente Clássica, Contemporânea, Jazz, Hip Hop e Barra de Chão

---

Fonte: Projeto Educativo EMNSC 2024-2028

Ao longo dos diversos níveis de escolaridade, a escola oferece várias opções de classes de conjunto. No 1º ciclo, Coro Infantil, ‘Mini Orquestra’, ‘Mini Guitarras’; No 2º e 3º ciclo, ‘Vozes Palmo e Meio’, Coro Juvenil, Coro Elementar, ‘Orquestra *da Capo*’, ‘*Ensemble* de Guitarras’, ‘*Ensemble* de Sopros’, ‘Grupo de Percussão’ e ‘Quarteto de

Saxofones'; A partir do Secundário podem também ingressar no Coro de Câmara, Coro Feminino e Orquestra Maior.

Além dos cursos assinalados no Quadro 4, a EMNSC organiza vários eventos e atividades ao longo do ano letivo e inclusivamente atividades durante as férias, organizam intercâmbios entre escolas, *masterclasses* e *workshops*, concursos internos (concursos anuais para alunos da escola). A EMNSC tem o polo de Paço de Arcos em funcionamento desde 2017.

#### **2.4. Resultados escolares**

A retenção de alunos no ensino secundário tem-se mantido constante, um sinal do trabalho da EMNSC em motivar os estudantes a continuarem a sua formação musical. A escola acredita ser nesta fase que os alunos podem alcançar o pleno desenvolvimento da sua educação artística, aproveitando o percurso iniciado entre o 5.º e o 12.º ano.

Relativamente ao 2.º e 3.º ciclos, a distribuição dos alunos é equilibrada, embora se note uma pequena diminuição ao longo dos anos. Este facto realça o empenho da comunidade escolar em garantir que os alunos permaneçam motivados e empenhados durante toda a sua formação no ensino básico.

#### **2.5. Protocolos**

Conforme o regulamento interno, publicado para o ano letivo 2023/2024, a EMNSC mantém protocolos de regime articulado com várias escolas, tanto públicas como privadas, na região de Oeiras e Lisboa. Estes acordos permitem que alunos destas instituições frequentem, em simultâneo, o ensino regular numa escola parceira e o ensino artístico-musical na EMNSC.

Tanto no ensino público como privado, a EMNSC tem colaborações com os seguintes agrupamentos:

- Agrupamento de Escolas de Santa Catarina (Escola Secundária Amélia Rey Colaço; Escola Básica João Gonçalves Zarco)
- Agrupamento de Escolas de Linda-a-Velha e Queijas (Escola Secundária Professor José Augusto Lucas; Escola Básica 2,3 Professor Noronha Feio)

- Agrupamento de Escolas de Miraflares (Escola Secundária de Miraflares; Escola Básica Integrada de Miraflares)
- Agrupamento de Escolas de Carnaxide (Escola Secundária Camilo Castelo Branco; Escola Básica de Vieira da Silva)
- Agrupamento de Escolas de Conde de Oeiras (Escola Básica de Conde de Oeiras)
- Escola Secundária de Quinta do Marquês
- Agrupamento de Escolas de São Bruno (Escola Básica Integrada de São Bruno)
- Agrupamento de Escolas de Paço de Arcos (Escola Secundária Luís de Freitas Branco; Escola Básica Dr. Joaquim de Barros)
- Agrupamento de Escolas de São Julião da Barra (Escola Secundária Sebastião e Silva; Escola Básica de São Julião da Barra)
- Salesianos Manique
- Agrupamento Escolas do Restelo (EB 2,3 Paula Vicente)
- Agrupamento Escolas Almeida Garret
- Externato São José
- Colégio Saint Daniel Brottier
- Colégio Valsassina
- Externato da Luz
- Cooperativa a Torre

Os alunos que frequentam o regime articulado devem estar matriculados numa escola do ensino regular com protocolo com a EMNSC, nomeadamente a Escola Secundária Professor José Augusto Lucas; Escola Secundária de Quinta do Marquês; Escola Secundária de Miraflares; Escola Secundária Sebastião e Silva; Escola Secundária Camilo Castelo Branco.

### **3. Práticas Educativas Desenvolvidas/ Estágio**

O Manual do Mestrado em Ensino de Música da Escola Superior de Música de Lisboa prevê a realização ou observação de 30 aulas pela mestranda durante o ano. Todas as aulas foram lecionadas/observadas presencialmente na EMNSC à segunda-feira, entre as 17h e as 21h.

Importa referir que a meio do ano letivo ocorreu uma mudança na observação, pois não foi possível continuar com um dos alunos por motivos pessoais deste. Assim, foi necessário alterar os planos iniciais e começar a assistir a aulas de outro aluno de secundário.

#### **3.1. Caracterização da Classe**

No ano letivo em que decorreu o Estágio, 2024/2025, a Classe de Contrabaixo da EMNSC era constituída por 10 alunos, distribuídos da seguinte forma:

- 1.º Grau - 1 aluno;
- 2.º Grau- 4 alunos;
- 4.º Grau- 1 aluno;
- 5.º Grau- 2 alunos;
- 7.º Grau- 1 aluno
- 8.º Grau- 1 aluno

Até à data da realização do estágio, a mestranda havia dado apenas um ano de aulas noutra conservatório, onde tinha três alunos. No início do estágio, surgiu um convite da parte da EMNSC para lecionar uma das alunas da classe de contrabaixo porque o professor João Diogo Duarte não teria disponibilidade horária para garantir as aulas desta aluna. Decidiu-se então que começaria a dar aulas à aluna de 1º grau, tendo em conta as recomendações de repertório do professor coordenador. Além desta aluna que foi escolhida para o estágio em regime em exercício, foram selecionados outros dois alunos em regime de observação. Para tal, foram escolhidos mais dois alunos: um que frequentava o 5.º Grau (Ensino Básico); e outro que frequentava o 7.º Grau (Ensino Secundário). Esta escolha teve em

conta a abrangência de graus de ensino como recomendado no Manual de Mestrado em vigor na ESML, bem como os horários em que decorriam as aulas, de acordo com a disponibilidade da mestranda e do professor cooperante.

### **3.2. Caracterização dos Alunos**

No texto que se segue, garante-se o anonimato dos alunos utilizando-se letras para identificar cada aluno, ao invés dos seus nomes. Foram assinados, por parte dos Encarregados de Educação, as autorizações de participação no Estágio (Apêndice A).

#### **3.2.1. Aluna A (1º grau/5º ano)**

A aluna A tinha 11 anos no início do ano letivo. Frequentava a escola São Julião da Barra, uma das escolas públicas com protocolo com a EMNSC em regime articulado. Começou a estudar contrabaixo no presente ano letivo (2024/2025). Em janeiro de 2025 recebeu um contrabaixo, com o qual podia praticar em casa.

A aluna estudou violoncelo durante dois anos na escola particular, onde também frequentava o ensino regular. Um dos encarregados de educação estudou violino até ao 6.º grau e estuda, de momento, flauta transversal. A irmã estudou violino em regime articulado, mas desistiu a partir do 7.º ano. As irmãs mais novas estudam violino e flauta transversal. Além da música e do ensino regular, a aluna tinha uma carga horária de 5h30 de atividades extracurriculares (desporto).

De acordo com a teoria das fases de desenvolvimento cognitivo de Piaget, a aluna está no limiar entre o estágio de Operações Concretas e o início do estágio de Operações Formais. Isso significa que a aluna consegue pensar de forma lógica sobre situações reais como tocar um instrumento, seguir instruções práticas ou resolver problemas técnicos no contrabaixo.

De acordo com a teoria de estágios morais de Kolberg, é provável que esta aluna ainda esteja em transição entre o Estágio 2 e o Estágio 3, ou até mesmo já tenha começado a explorar o Estágio 3. Nesta 3ª fase há uma forte ênfase na aprovação social e no cumprimento de papéis (ex.: “ser uma boa aluna”, “ser uma boa filha”) e o julgamento moral é baseado em normas e expectativas sociais.

### **3.2.2. Aluno B (5.º grau/9.º ano)**

O aluno tinha 14 anos no início do ano letivo de 2024/2025. Frequentava o 9º ano na Escola Secundária Professor José Augusto Lucas, uma das escolas públicas com protocolo com a EMNSC. Começou a estudar contrabaixo na EMNSC a partir dos 8 anos, sempre em regime articulado. Desde a fase inicial da aprendizagem do contrabaixo que teve um instrumento próprio. Além de frequentar o ensino regular, tinha como atividade extracurricular treinos de andebol. Note-se que no fim do ano letivo, o aluno decidiu continuar na EMNSC a fazer apenas a disciplina de orquestra em regime supletivo.

À luz das teorias de desenvolvimento cognitivo de Piaget, o aluno, com 14 anos, encontra-se no estágio de Operações Formais. Neste estágio, o adolescente já desenvolveu a capacidade de pensamento abstrato, hipotético-dedutivo e sistemático, conseguindo raciocinar sobre conceitos não concretos e formular hipóteses.

De acordo com a proposta de Kolberg relativa aos estágios morais, o aluno enquadra-se no Estágio 3 (Relações Interpessoais e Conformidade) com traços de transição para o Estágio 4 (Manutenção da Ordem Social). As suas ações são motivadas pelo desejo de agradar aos outros, manter relacionamentos harmoniosos e cumprir papéis sociais esperados. No Estágio 4 espera-se um crescimento moral, uma reflexão sobre responsabilidade, equilíbrio e prioridades,

### **3.2.3. Aluno C (7º grau/11º ano)**

O aluno tinha 16 anos no início do ano letivo de 2024/2025. Frequentava o curso secundário de ciências e tecnologias na Escola Secundária de Miraflores, uma das escolas públicas com protocolo com a EMNSC. Começou a estudar contrabaixo na EMNSC a partir dos 7 anos, sempre em regime supletivo e a partir do secundário começou a frequentar as aulas de contrabaixo em regime livre. Note-se que o aluno continuou a optar fazer as provas de instrumento de forma informal. A partir do 4º ano de escolaridade teve instrumento próprio, sendo que desde aí trocou duas vezes de contrabaixo. Durante o ano letivo 2024/2025 estudava contrabaixo uma média de quatro vezes por semana, não necessitando de se deslocar até à escola para estudar. Além de frequentar o ensino regular, tinha como atividade extracurricular- treinos de kickboxing.

O aluno, aos 16 anos, já possui plenas capacidades de pensamento abstrato, autonomia e planeamento, características do estágio de Operações Formais de Piaget. A sua trajetória demonstra maturidade cognitiva, capacidade de tomada de decisão autónoma e adaptação a novas situações, essenciais para o desenvolvimento pessoal, académico e musical.

À luz da teoria do desenvolvimento moral de Kohlberg, o aluno de 16 anos encontra-se, muito provavelmente, no Estágio 4 (Manutenção da Ordem Social) ou em transição para o Estágio 5 (Contrato Social e Direitos Individuais). No 4º estágio, o aluno age com base no cumprimento do dever, respeito pelas regras e manutenção da ordem social. O julgamento moral é baseado em princípios de autoridade, justiça e responsabilidade social. Há uma compreensão de que as regras existem para beneficiar a sociedade como um todo. No 5º estágio, o aluno começa a questionar regras injustas e a refletir sobre princípios éticos universais, como justiça e igualdade. Age com base em valores pessoais e princípios, não apenas em regras impostas. O facto de ter optado por um regime livre em contrabaixo sugere um pensamento mais crítico e autónomo, típico do Estágio 5.

#### **3.2.4. Aluno D (8º grau/12º ano)**

O aluno tinha 17 anos no início do ano letivo. Frequentava a escola secundária Sebastião e Silva, uma das escolas públicas com protocolo com a EMNSC em regime articulado. Começou a estudar contrabaixo com 10 anos, durante alguns anos teve instrumento próprio que ficou demasiado pequeno. Não possui contrabaixo em casa, mas consegue deslocar-se frequentemente à escola para estudar com os contrabaixos da EMNSC. Um dos encarregados de educação tocava baixo numa banda quando o aluno era mais pequeno.

O aluno, aos 17 anos, já possui plenas capacidades de pensamento abstrato, planeamento estratégico e resolução de problemas, características do estágio de Operações Formais de Piaget.

De acordo com a teoria do desenvolvimento moral de Kohlberg, o aluno de 17 anos encontra-se, muito provavelmente, no Estágio 4 (Manutenção da Ordem Social) ou em transição para o Estágio 5 (Contrato Social e Direitos Individuais). Neste 4.º estágio, o aluno age com base no cumprimento do dever, respeito pelas regras e manutenção da ordem social. O julgamento moral é baseado em princípios de autoridade, justiça e responsabilidade social. Já no 5.º estágio, aluno começa a questionar regras injustas e a

refletir sobre princípios éticos universais, como justiça e igualdade. Age com base em valores pessoais e princípios, não apenas em regras impostas.

### **3.3. Descrição das Aulas Lecionadas/Observadas**

#### **3.3.1. Aluna A**

Esta aluna foi a única que esteve, ao longo de todo o ano letivo, em regime de lecionação com a mestranda no âmbito do estágio. O repertório e métodos utilizados com este aluno foram essencialmente aconselhados pelo professor cooperante. Decidiu-se usar então os moldes de repertório predefinidos para a classe, pois não havia certezas da minha continuação como docente na EMNSC no ano seguinte.

Estabeleceu-se rapidamente uma ligação de confiança interpessoal que se verificou eficaz em certos momentos de insegurança que o aluno demonstrou inclusivamente durante as aulas.

Apresentava algumas facilidades a nível técnico e de leitura da clave de fá por ter estudado violoncelo anteriormente. No entanto, este facto suscitou no início alguma confusão como por exemplo a organização da afinação das cordas ser diferente do violoncelo, nomeadamente a I corda que é lá no violoncelo e sol no contrabaixo.

A meio do ano os pais da aluna compraram um contrabaixo o que permitiu um estudo mais regular do repertório.

Mesmo no fim do 1º semestre, o contrabaixista Duncan Fox apareceu em algumas aulas para preparar uma apresentação para a *masterclass* de contrabaixo anual da EMNSC. Nesta preparação o aluno teve de sair um pouco da sua zona de conforto e improvisar e imaginar e compor um excerto musical. No início estava tímida, mas ficou mais interessada ao longo das aulas.

Durante o segundo semestre o aluno mostrou-se especialmente empenhado na preparação das peças para o Encontro Nacional de Contrabaixos 2025 em Coimbra. Aqui ouviu e conheceu muitos contrabaixistas e voltou para as aulas mais inspirada de maneira geral.

Ao longo do ano letivo insistiu-se na parte do cantar para resolver problemas de afinação a tocar, mas a aluna dizia há várias aulas que não sabia nem conseguia cantar. Não

querendo obrigar, tentou-se então perceber porque insistia em dizer que não sabia cantar. Confidenciou à mestrandia, visivelmente emocionada, que um professor lhe tinha dito que não sabia cantar. Este momento foi o ponto-chave para resolver algumas inseguranças que o perseguiam, inclusivamente a parte do “não saber cantar”. O psicólogo humanista Carl Rogers enfatiza a importância de uma relação autêntica e empática entre o professor e o aluno. Para ele, o professor deve ser genuíno, congruente e capaz de ouvir ativamente, criando um ambiente onde o aluno se sinta seguro para expressar as suas inseguranças e dificuldades. Rogers destaca que muitos bloqueios de aprendizagem têm origem em experiências emocionais negativas ou mensagens internalizadas (como “você não sabe cantar”). A abordagem centrada na pessoa busca resolver essas questões emocionais para maximizar o potencial de aprendizagem. (Rogers, 2001)

Foi sempre uma aluna respeitadora, mas por vezes demasiado faladora e distraída. De maneira geral bastante motivado e com bom desempenho

### **3.3.1.1. Objetivos Específicos do 1.º Grau**

Conforme a planificação anual da Iniciação em uso na EMNSC, com última revisão em 2010, os objetivos definidos para o 1º Grau são os seguintes:

- Postura e posição do instrumento.
- Posição correta de ambas as mãos.
- Boa coordenação entre a ação de ambas as mãos e boa articulação de todos os dedos da mão esquerda.
- Aprendizagem da meia posição e mudança para a 1ª posição (já aprendida na Iniciação). Além dos mínimos de aprendizagem fica a evolução para a 2ª e 3ª posições.
- Utilização do arco em toda a sua extensão com diversos ritmos e mudanças de corda. *Detaché* e *Legato* até 4 notas. Noções básicas de utilização das diversas partes do arco.
- Execução de Escalas e Arpejos que sejam exequíveis nas posições já aprendidas (Sol M, Fá M, Sib M, Lá M, Lá m, Si m, etc.) na extensão de uma oitava.

- Execução de estudos, peças e/ou melodias simples em diferentes tonalidades.
- Qualidade da sonoridade, afinação e ritmo. Noção de dinâmica.
- Execução de memória da maior parte do repertório.

### **3.3.2. Aluno B**

Assisti ao longo do ano às aulas deste aluno de 9.º ano que era aluno da classe do professor cooperante há já bastantes anos. O professor revelou que o aluno estuda e é motivado, mas não o sabe fazer eficazmente. O problema da falta de reconhecimento auditivo da desafinação também pode influenciar negativamente a eficácia do estudo.

Durante as aulas o aluno parecia concentrado, mas sem energia; cotovelo direito “cansado”. Cansaço físico e com muitos problemas de afinação e com pouca noção das posições nem a posição dos dedos ou postura.

Observaram-se ligeiras melhorias e mais empenho na preparação para as audições de fim de período.

Depois deste ano, o aluno decidiu desistir porque também não estava num nível confortável para avançar para o secundário.

#### **3.3.2.1. Objetivos Específicos do 5º. Grau**

Conforme o programa de contrabaixo em uso na EMNSC, com última revisão em 2010, os objetivos definidos para o 5º Grau são os seguintes:

- Solidez na afinação, produção sonora e ritmo.
- Consolidação na aprendizagem dos golpes de arco e a sua alternância (*Detaché*, *Legato*, *Martelé* e *Staccato*). Ritmos pontuados (em várias secções do arco). Mudanças de arco suaves e de corda em diferentes secções (cordas adjacentes e distantes). Diferentes tipos de acentuação e ataque.
- Destreza, articulação e velocidade da mão esquerda. Bom conhecimento do ponto.

- Consolidação dos vários tipos de mudança de posição, também em cordas dobradas. Utilização dos vários harmônicos naturais. Execução correta do *trilo* e de alguns ornamentos simples.
- Aprendizagem das 1/2, 1ª e 2ª posições do polegar.
- Execução de Escalas e Arpejos Maiores e Menores, em duas e três oitavas. Arpejos completos, incluindo os de 7ª Maior e diminuta, com diferentes dedilhações.
- Aperfeiçoamento do vibrato e exercícios para o efeito.
- Execução de estudos com diversos problemas técnicos, peças, sonatas ou concertos.
- Dinâmica. Sentido de fraseado. Interpretação.
- Execução de memória da maior parte do repertório.
- Afinação do instrumento.
- Desenvolvimento da leitura à primeira vista.

### 3.3.3. Aluno C

O aluno demonstrou imenso interesse durante as aulas e sempre estudou o repertório. Nas aulas foi sempre muito ativo e presente, sempre pronto a tentar resolver os problemas, por vezes a adiantar-se à explicação do professor.

É um aluno que sempre apresentou bastantes facilidades técnicas. Com uma postura e técnica bem estruturada.

Em meados de dezembro, por razões pessoais que podiam afetar o percurso académico do aluno, a família decidiu que seria melhor não assistir a mais aulas do aluno e que não pretendiam que o aluno continuasse a fazer parte do estágio.

### **3.3.3.1. Objetivos Específicos do 7º. Grau**

Conforme o programa de contrabaixo em uso na EMNSC, com última revisão em 2010, os objetivos que se seguem podem ser iniciados no 6.º e aperfeiçoados nos 7.º e 8.º Graus:

- Apresentação e desenvolvimento da parte do aluno de uma certa autonomia no pensamento musical. Interesse pelos diferentes estilos e as suas características, tanto técnicas como melódicas.
- Aprendizagem e/ou consolidação de golpes de arco saltados.
- Exercícios em cordas dobradas. Mudanças de arco suaves e de corda em diferentes secções (cordas adjacentes e distantes). Diferentes tipos de acentuação e ataque.
- Destreza, articulação e velocidade da mão esquerda. Bom conhecimento do ponto.
- Utilização dos vários harmónicos naturais e artificiais. Execução correta do trilo e de alguns ornamentos simples.
- Aprendizagem das restantes posições do polegar. Aprofundamento do estudo dos harmónicos e principais posições.
- Execução de Escalas e Arpejos Maiores e menores, em 2 e 3 oitavas. Arpejos completos, incluindo os de 7ª Maior e diminuta. Acordes em várias posições. Escalas cromáticas.
- Introdução de material virtuosístico (estilos variados).
- Conhecimento dos solos mais famosos do repertório operático e sinfónico.
- Dinâmica. Fraseado. Interpretação. Análise das obras.
- Execução de memória da maior parte do repertório.
- Leitura à primeira vista.

### 3.3.4. Aluno D

Comecei a assistir às aulas deste aluno a partir de janeiro de 2025. As primeiras impressões que tirei do aluno foi que estava sempre um pouco tenso a tocar. O aluno mostrava-se empenhado em resolver problemas, mas tinha algumas dificuldades técnicas. Apresentava um *vibrato* tenso constante que refletia a tensão corporal. Ao longo das aulas, foi conseguindo montar o repertório e notava-se que estudava e lia as partituras individualmente. Foi um aluno muito esforçado, mas que, devido a problemas técnicos, nem sempre teve as melhores prestações.

#### 3.3.4.1. Objetivos Específicos do 8º. Grau

De acordo com a planificação anual da Iniciação em uso na EMNSC, com última revisão em 2010, os objetivos que se seguem devem ser consolidados de todos os conhecimentos adquiridos e aperfeiçoamento dos objetivos relativamente aos 6º e 7º graus.

- Apresentação e desenvolvimento da parte do aluno de uma certa autonomia no pensamento musical. Interesse pelos diferentes estilos e as suas características, tanto técnicas como melódicas.
- Aprendizagem e/ou consolidação de golpes de arco saltados: *Spiccato*.
- Cordas dobradas. Mudanças de arco suaves e de corda em diferentes secções (cordas adjacentes e distantes). Diferentes tipos de acentuação e ataques.
- Destreza, articulação e velocidade da mão esquerda. Bom conhecimento do ponto.
- Utilização dos vários harmónicos naturais e artificiais. Execução correta do trilo e de alguns ornamentos simples.
- Execução de Escalas e Arpejos Maiores e menores, em 2 e 3 oitavas. Arpejos completos, incluindo os de 7ª Maior e diminuta. Acordes em várias posições.
- Introdução de material virtuosístico (estilos variados).
- Dinâmica. Fraseado. Interpretação. Análise das obras.
- Execução de memória da maior parte do repertório.

- Leitura à primeira vista.

### **3.4. Atividades Extracurriculares**

Além das atividades pedagógicas, a mestrande esteve envolvida em atividades não pedagógicas, nomeadamente:

- Acompanhamento aos alunos em audições de classe;
- Reforço em concerto do Coro Vozes Palmo e Meio;
- Júri do concurso 'Básicos';
- Júri em provas de admissão.

## **4. Reflexão Final/Análise Crítica da Atividade Docente**

### **4.1. Nível de Consecução dos Objetivos**

No regime em exercício os objetivos foram atingidos com sucesso. Objetivos estes que, no regime de lecionação, estão referidos no programa da escola, sendo estabelecidos com o professor cooperante e com posterior e o seu contínuo acompanhamento.

No regime em exercício, no que diz respeito a questões técnicas do instrumento, os objetivos estabelecidos foram cumpridos, tendo-se refletido nas notas da aluna ao longo das provas e nas prestações sólidas e eficazes da aluna nas audições. Em termos de motivação, a aluna mostrou-se sempre interessada em aprender mais. A ida a Coimbra ao Encontro Nacional de Contrabaixo para o qual lhe foi aconselhada a ir e o facto de ter feito amizade com outras alunas da mestrande, motivaram-na ainda mais no estudo do instrumento.

No regime de observação, os objetivos pressupõem, redundantemente, boas observações, análises concisas, avaliações refletidas, organização da informação e concentração ao longo das aulas observadas.

De forma geral, a mestranda conseguiu organizar-se sempre para preencher todos os campos das fichas de observação no dia da aula, garantindo que nenhuma informação fosse esquecida ao longo da semana. De maneira geral, buscou sempre acompanhar ativamente a evolução e dificuldades persistentes dos alunos durante as aulas observadas para planificar, de forma eficaz, as aulas que teria de dar ao longo do ano a cada aluno.

A mestranda conseguiu, consciente e inconscientemente, aplicar as teorias apreendidas durante o 1.º ano de MEM. Por um lado, estes conhecimentos serviram como ponto de partida para uma análise mais consciente de cada aluno como também foram a porta de saída para a pesquisa de estratégias específicas que permitiram resolver os problemas de cada aluno.

#### **4.2. Facilidades/Dificuldades Sentidas**

O professor cooperante foi sempre acessível e prestável, o que deixou a mestranda à vontade para aprender, partilhar as suas experiências e tirar sempre todas as dúvidas que surgiram ao longo do estágio. As instalações da escola são ótimas, o que permite dar e observar aulas sem ruído que interfira no decurso da aula. De maneira geral, os instrumentos da escola estão todos em boas condições, o que é menos um fator desestabilizador no ensino do instrumento.

Ao longo da observação das aulas surgiram algumas dificuldades de manter a atenção e a energia visto que, em certos alunos, o andamento das aulas era muito lento e a passividade dos mesmos por vezes não permitia à mestranda estar o tempo todo da aula totalmente desperta. Além disto, não foi possível assistir a algumas aulas de reposição porque não havia disponibilidade horária o que, consequentemente, fez a mestranda perder alguma informação.

#### **4.3. Formação Contínua e Desenvolvimento Profissional**

Este estágio foi uma ótima oportunidade para colmatar algumas inseguranças da mestranda no que dizia respeito à lecionação: escolha e adequação de repertório. O professor cooperante tem uma longa e vasta experiência a dar aulas de contra baixo e tem uma compilação de livros e métodos que disponibilizou para leitura. Além disso, o facto de ter um aluno em regime de exercício exigiu uma articulação com o professor cooperante para planificar todas as aulas conforme as exigências da classe. Isto obrigou

a mestranda a gerir o tempo de aula para adequar as próprias aulas a um ritmo de trabalho que seria o exigido por um professor com a experiência do professor João Diogo Duarte. Por um lado, este método foi ótimo porque permitiu, à mestranda, ter a experiência de moldar as aulas a objetivos pré-definidos já testados empiricamente pelo professor cooperante durante todos os anos de experiência que tem. Por outro lado, mesmo havendo liberdade na prática de lecionação propriamente dita, não restou tempo para experimentar repertório que poderia resultar com o aluno. Resumidamente, este estágio foi muito importante para conhecer mais repertório que a mestranda pode aplicar nas aulas com os alunos e perceber o nível exigido por um professor com longa experiência de lecionação.

Outra das inseguranças relativamente à lecionação era o facto de não saber, por não ter termo de comparação, se a exigência que parecia adequada pela mestranda, estaria de facto nos padrões mínimos. Os programas de cada escola referem exatamente os objetivos e requisitos mínimos a atingir para cada ano de escolaridade. Durante a escassa experiência em lecionação, a mestranda deparou-se com casos de alunos que não atingiam estes requisitos e que podiam estar muito longe de os atingir. Este estágio, no que diz respeito a este ponto, deu a entender que há alunos que, mesmo com todo o esforço de um professor experiente e após anos de estudo de contrabaixo, pode chegar a um ponto que o caminho é desistir. E, de certa forma, tranquiliza perceber que se calhar, por muito que, na prática se aperfeiçoem as técnicas de lecionação, e mesmo acumulando muitos anos de experiência, por vezes, os alunos desistem ou não estão a par das expectativas e dos objetivos estabelecidos.

Em contraponto do exposto no parágrafo anterior, o estágio revelou que a motivação é quicá o ponto essencial e primordial na lecionação. Permitiu a oportunidade de observar e aplicar na prática, de forma mais ou menos consciente, várias teorias de aprendizagem apreendidas durante o primeiro ano de MEM na ESML. No entanto, os programas não são flexíveis e os regimes, articulado e supletivo, não permitem desfasamentos de níveis que são, por vezes, essenciais para a evolução de certos alunos. O choque com a realidade do ensino revela-se quando alunos que estão atrasados relativamente ao programa oficial não conseguem acompanhar e desistem por esse motivo. E, para o professor, parece, metaforicamente, quase uma corrida contra o prejuízo e contra o tempo. Quando o aluno começa a ter noção que não vai conseguir atingir os objetivos, isso molda a sua perceção subjetiva acerca das suas capacidades. Estas autoavaliações cognitivas influenciam todo

o tipo de experiência humana, incluindo objetivos pelos quais as pessoas se esforçam, a quantidade de energia gasta para atingir os objetivos e a probabilidade de atingir determinados níveis de desempenho comportamental. (Bandura, 1997)

Outro dos pontos essenciais deste estágio, mais relacionado com a parte da observação de aulas, foi o facto de perceber que o observar dá uma perspetiva da aula completamente diferente, mais ‘arejada’. De certa forma, na efetiva lecionação, concentramo-nos, como professores, em problemas técnicos específicos, em passagens difíceis específicas, numa posição do dedo mindinho específica. Considera-se esta exigência no pormenor de extrema importância e essencial. Mas, foi na observação das aulas que a mestranda se apercebeu que há várias situações que, pela exigência de completar programas, e pela gestão do tempo de aula, não são corrigidas ou até reparadas. Resumidamente, este estágio revelou que a lecionação é um processo a longo prazo e observar aulas revela que nem sempre se podem corrigir todos os erros ao mesmo tempo.

As aulas são um laboratório tendo em conta que, procuramos conhecimento para resolver problemas e refletimos sobre a eficácia das soluções para melhorar o nosso método de ensino. O professor reflexivo deve integrar as noções de conhecimento na ação, reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação, tal como proposto por Schön (1990). Neste contexto, foi particularmente positivo o facto de, semanalmente, ter de se preencher um campo na ficha de observação dedicado à reflexão e avaliação da aula. Esta prática sistemática transformou a crítica numa ferramenta de melhoria contínua. Outro elemento essencial foi a autoavaliação das aulas lecionadas, que permitiu identificar pontos de melhoria. As sessões com o professor orientador revelaram-se muito enriquecedoras, pois possibilitaram analisar e avaliar práticas que, durante as aulas, nem sempre são evidentes.

## **Parte II - Projeto de Investigação**

O uso de dicas verbais como ferramenta de estudo individual e a sua influência no Estado de Fluxo de alunos iniciantes de contrabaixo.

### **5. O uso de dicas verbais como ferramenta de estudo individual e a sua influência no Estado de Fluxo de alunos iniciantes de contrabaixo**

#### **5.1. Descrição, Motivações e Objetivos do Projeto de Investigação**

No trabalho que se segue, aborda-se e conecta-se de forma empírica duas temáticas: Estado de Fluxo e Dicas Verbais. Este projeto de investigação foi fruto de uma reflexão da mestranda sobre a volatilidade associada à qualidade da prestação performativa.

Por um lado, a teoria de Estado de Fluxo veio confirmar que há momentos em que tudo parece fluir. Momentos em que uma pessoa se sente feliz e realizada, concentrada e fundida com a atividade sem esforço e sem necessidade de uma compensação ou motivação externas. Csíkszentmihály (2015) revela os nove parâmetros que identificam o Estado de Fluxo, no entanto, não refere estratégias de como atingir níveis profundos do mesmo. Revelou-se importante para a mestranda, investigar formas práticas de manipular alguns dos parâmetros.

Por outro lado, o início da lecionação por parte da mestranda revelou-se importante para uma segunda reflexão. A experiência da mestranda como professora motivou-a a testar várias ferramentas pedagógicas com os seus alunos. O uso consciente ou inconsciente de dicas verbais revelou ser uma das ferramentas que mostrou ter um impacto mais imediato na eficácia da performance dos seus alunos. Partindo do pressuposto que não se ia encontrar uma receita milagrosa para como ter sempre performances eficazes, serviu este interesse quase platónico pela imprevisibilidade de performance como casa de partida para uma pesquisa sobre como uma ferramenta pedagógica pode influenciar os parâmetros de Estado de Fluxo.

O projeto de investigação que se segue tem como objetivo testar a influência das dicas verbais na intensidade de Estado de Fluxo de alunos de contrabaixo durante sessões de estudo individual.

## 5.2. Estado da Arte e Revisão da Literatura

### 5.2.1. Teoria de Estado de Fluxo

Aquando da pesquisa sobre o Estado de Fluxo, um nome revelou-se incontornável: Mihaly Csikszentmihalyi, pai da psicologia positiva e criador da teoria de Estado de Fluxo.

*Well, positive psychology is something I (Csikszentmihalyi) started with Marty Seligman 16 years ago. From the beginning we thought positive psychology dealt with: on the one hand, positive traits of people and how to develop character. Positive affect is one, and then engagement with the world is the other. How you find positive ways to relate to your environment and the opportunities of life? And then the third one was the meaning you give to your experiences. These three parts are essentially what positive psychology is. The middle part, engagement is essentially flow. So flow would be one of the three major components of positive psychology. (Beard, 2015, p. 357)<sup>1</sup>*

Nas suas primeiras investigações, Csikszentmihalyi tentou perceber o que motivava as pessoas a fazer coisas que, por si só, não tinham nenhuma aparente recompensa externa: “I interviewed chess players, rock climbers, long distance swimmers, musician, painters and the question was simply, could you tell me what you feel like when what you are doing goes well?” (Csikszentmihalyi, 2015, citado por Beard, 2015, p. 359). Assim, para melhor desenvolver o conceito de Estado de Fluxo, Csikszentmihalyi mostra que:

*I started looking at and studying adults who spent a lot of time doing things that didn't bring them any kind of external reward: chess players, mountain climbers, long distance swimmers, etc. And what was so remarkable after a while was how similarly people who were doing these different things described why they were doing it. The feeling of how it felt to do chess or music or mountain climbing sounded very*

---

<sup>1</sup> Tradução da autora: “Bem, a psicologia positiva é algo que eu (Csikszentmihalyi) comecei com o Marty Seligman há 16 anos. Desde o início pensamos que a psicologia positiva lidava com: por um lado, as características positivas das pessoas e como desenvolver o carácter. O afeto positivo é uma delas, e depois o envolvimento com o mundo é a outra. Como é que se encontram formas positivas de se relacionar com o ambiente e com as oportunidades da vida? E depois a terceira é o significado que se dá às experiências. Estas três partes são essencialmente o que é a psicologia positiva. A parte do meio, o envolvimento, é essencialmente o flow. Então, o flow seria um dos três principais componentes da psicologia positiva.” (Beard, 2015, p. 357)

*similar. It was not like each game or each activity produced a different feeling that's rewarding. They all produced the same kind of rewarding experience. (Csikszentmihalyi, 2015, citado por Beard, 2015, p. 355)<sup>2</sup>*

Dessa forma, chegou à conclusão de que a motivação destas pessoas era ‘apenas’ a própria experiência de satisfação. As primeiras noções de Estado de Fluxo consistiam numa sensação holística no decorrer de uma atividade sobre a qual se tem total envolvimento (Beard, 2015).

Pretende-se com a teoria e investigação do Estado de Fluxo entender o fenómeno da motivação intrínseca, que ocorre independente de qualquer resultado e compensação externa.

*Flow research and theory had their origin in a desire to understand this phenomenon of intrinsically motivated, or “autotelic,” activity—activity rewarding in and of itself (auto = self, telos = goal), regardless of extrinsic rewards that might result from the activity. (Nakamura e Csikszentmihalyi, 2009, p. 1)<sup>3</sup>*

A partir da análise das entrevistas e perceção da potencial universalidade deste tópico, surgiram mais tarde questões como: Será que é possível entrar neste estado a trabalhar ou a estudar? Será que pessoas que gostam de facto de trabalhar nas suas áreas, experienciam este Estado de Fluxo? (Beard, 2015).

À descrição e entendimento do conceito de “Estado de Fluxo” seguiu-se a fase seguinte da investigação: “Como ter experiências de Estado de Fluxo mais regulares no nosso dia-a-dia?” (Beard, 2015)

---

<sup>2</sup> Tradução da autora: “Comecei a observar e estudar adultos que passavam muito tempo a fazer coisas que não lhes traziam nenhum tipo de recompensa externa: jogadores de xadrez, escaladores, nadadores de longa distância, etc. E o que era tão notável após algum tempo era o quão semelhante era a maneira como as pessoas que faziam estas diferentes atividades descreviam o motivo pelo qual o faziam. A sensação de como era jogar xadrez, tocar música ou escalar montanhas soava muito semelhante. Não era como se cada jogo ou cada atividade produzisse uma sensação diferente que fosse recompensadora. Todas produziam o mesmo tipo de experiência gratificante.” (Csikszentmihalyi, 2015, citado por Beard, 2015, p. 355)

<sup>3</sup> Tradução da autora: A pesquisa e a teoria do Estado de Fluxo tiveram a sua origem no desejo de compreender este fenómeno de atividade intrinsecamente motivada, ou “autotélica” — atividade que é recompensadora por si só (auto = si mesmo, telos = objetivo), independentemente das recompensas extrínsecas que possam resultar da atividade.” (Nakamura e Csikszentmihalyi, 2009, p. 1)

Baseado em estudos realizados a cerca de 8 000 pessoas de todo o mundo, e com as mais diversas atividades, Csikszentmihalyi (2014) chegou a conclusão que existiam pontos comuns nas experiências de todas elas.

Estes pontos comuns dividem-se em nove parâmetros necessários para que a experiência de Estado de Fluxo ocorra. Equilíbrio entre desafio e capacidade, a atividade não pode ser percecionada como demasiado difícil e frustrante nem como demasiado fácil e aborrecida. Objetivos claros em relação à tarefa, a pessoa tem de saber ‘*a priori*’ o que tem de ser feito para a atividade seja bem sucedida. Feedback imediato no sentido em que a pessoa recebe uma ‘resposta’ em tempo real à tarefa que está a fazer. Concentração total, a pessoa foca-se totalmente na atividade em curso. Fusão entre ação e consciência, a pessoa está tão submergida na atividade que tudo parece automático. Sensação de controlo, a pessoa sabe, a todo o momento, que tem a capacidade para completar a tarefa. Perda de autoconsciência, a pessoa não faz uma autossabotagem nem um autojulgamento enquanto está a fazer a atividade. Transformação do tempo, o conceito subjetivo de tempo altera-se, o tempo pode passar mais rápido ou mais devagar por exemplo. Experiência Autotélica no sentido em que a satisfação de fazer uma tarefa é exatamente o processo de a completar. (Csikszentmihalyi, 2015)

Como se viu nos parágrafos anteriores, o início da investigação de Csikszentmihalyi consistiu na recolha de dados a partir de entrevistas a diferentes pessoas com as mais diversas atividades. Csikszentmihalyi chegou à conclusão de que, independentemente da idade, sexo, etnia, ou condição socioeconómica, qualquer pessoa conseguiria chegar a um estado mais ou menos intenso de fluxo (Wrigley & Emmerson, 2011).

#### **5.2.1.1. Medição de Estado de Fluxo**

*“Flow is acknowledged as being notoriously difficult to measure (Jackson & Kimiecik, 2008), and a number of issues are apparent within this literature”* (Swan 2012, p. 816). Sendo o Estado de Fluxo uma experiência momentânea, sensorial, individual e subjetiva, torna-se difícil a sua medição. Mesmo assim, existem dois métodos para o fazer, nomeadamente o Experience Sampling Method (ESM) e o *Flow State Scale* (FSS-2).

O ESM e o FSS-2 são duas formas diferentes de medição do Estado de Fluxo. A primeira foi desenvolvida por Suzanne Prescott e pelo seu orientador de doutoramento, Csikszentmihalyi. Este método centra-se na medição especificamente durante a

experiência, sendo que neste caso se pretende que a análise seja o mais direta possível sem tempo para potencial processamento emocional do ocorrido. Este método recorre a questionários e implica uma resposta durante a experiência, sendo impraticável quando se trata de uma atividade desportiva, por exemplo (Wrigley & Emmerson, 2011). A segunda consiste num questionário com 36 perguntas que englobam quatro questões para cada um dos nove parâmetros do Estado de Fluxo (Jackson & Eklund, 2002).

Tendo os seus prós e contras, Csikszentmihalyi (2015) considera que o ESM é um método mais preciso, mesmo que, de alguma forma, afete o Estado de Fluxo da pessoa que está a ser estudada. Sobre esse aspeto, ele afirma em entrevista que:

*That is unfortunately true, but our instructions are: “at the moment just before the signal, how did you feel?” They can vividly remember, because that was only half a minute to ten seconds before. If we ask the same question at the end of the day so many other things color their memories. (...) I still think that while the buzzing is disruptive in some ways, it’s much better than any other measure. (Csikszentmihalyi, 2015, citado por Beard, 2015, p. 358)<sup>4</sup>*

Desta forma, vê-se que este método compreende todos os níveis entre *low* ou *light* ou *micro flow* (associadas a atividades triviais, quotidianas ou automáticas) e o *deep flow* ou *peak flow* (associado a atividades mais complexas) (Wrigley & Emmerson, 2011). Nesse sentido, Csikszentmihalyi (1992, p. 183), afirma que “*In other words, my impression is that the experience of flow is on a continuum between almost imperceptible microflow events, and the truly memorable occasions of deep flow*”.

O FSS-2, ao contrário do anterior, é um método mais conveniente para medir o Estado de Fluxo em performances desportivas e musicais. Igualmente, pretende-se que a retrospectiva seja o menos processada possível e que o questionário seja feito imediatamente após a performance (Wrigley & Emmerson, 2011).

---

<sup>4</sup>Tradução da autora: “Infelizmente, isso é verdade, mas as nossas instruções são: “no momento pouco antes do sinal, como se sentiu?” Eles conseguem lembrar-se vividamente, porque era apenas meio minuto a dez segundos antes. Se fizermos a mesma pergunta no fim do dia, tantas outras coisas acabam por influenciar as suas memórias. (...) Ainda acho que, embora o zumbido seja disruptivo de algumas formas, é muito melhor do que qualquer outra medida.” (Csikszentmihalyi, 2015, citado por Beard, 2015, p. 358)

### 5.2.1.2. Estado de Fluxo e Ensino

O artigo “*The experience of the flow state in live music performance*” foi publicado em 2011 por William J. Wrigley e Stephen B. Emmerson. Debruça-se sobre um estudo feito a 236 estudantes de um conservatório de música numa universidade australiana. Os alunos tinham idades compreendidas entre os 16 e 47 anos de idade. Esta amostra estava representada por alunos de níveis de escolaridade, instrumento e sexos diferentes. Foram estudados alunos da classe de cordas, de sopros de metal, sopros de madeira, piano e voz em contexto de performance ao vivo.

Todos os alunos fizeram um exame que consistia numa performance musical. Após a performance, cada aluno tinha de completar um questionário (método de medição FSS-2) que consistia em 36 itens. As perguntas diziam respeito a 9 parâmetros diferentes do Estado de Fluxo e os alunos tinham de escolher um número da escala de Likert.

Os investigadores pretendiam entender até que ponto os alunos de música da universidade conseguem experienciar um Estado de Fluxo durante as suas performances a solo ao vivo. E se, dentro do mesmo conceito, haveria diferenças na forma como os alunos de música experienciam o Estado de Fluxo na performance em comparação com outras atividades. Se haveria alguma diferença nas experiências de Estado de Fluxo dependendo do tipo de instrumento, género, semestre ou ano em que os alunos se encontravam a estudar. E procuraram evidenciar empiricamente se o FSS-2 é um instrumento válido para a medição do Estado de Fluxo na performance musical.

A maior parte dos alunos não experienciou níveis profundos de Estado de Fluxo na maior parte dos parâmetros exceto na parte dos “Objetivos claros” e no “Feedback preciso”. Mais de 70% dos alunos tiveram dificuldade a distanciar-se do seu autojulgamento, não se sentiram absorvidos pela experiência e não sentiram que tinham controlo sobre a performance. Quase 60% dos estudantes não experienciaram satisfação durante a performance, e mais de metade não experienciou um bom equilíbrio entre as suas capacidades e a exigência da experiência.

Não se observaram variações substanciais no que diz respeito às diferenças de género ou nível de escolaridade nem entre as várias famílias de instrumentos na experiência de Estado de Fluxo.

A referir que este estudo é inovador e muito interessante, no entanto limita-se a reunir dados e a confirmar a validade do método de medição FSS-2. É um estudo que refere dados importantíssimos sobre o Estado de Fluxo na educação de música. E que os resultados, desanimadores por sinal, deveriam impulsionar a mais pesquisa no que diz respeito às causas e às estratégias para resolver a problemática de “A maior parte dos alunos de música não experienciam Estado de Fluxo”.

Já o artigo “*Reinventing Schools for Early Adolescents: Emphasizing Task Goals.*” (Anderman, 1993) sugere dois tipos de alunos no que diz respeito à envolvimento na escola: Tarefa (*Task*) e Performance (*Ability*). Os alunos que se focam na tarefa têm uma motivação intrínseca, têm o desejo de dominar os desafios. Os alunos que se focam na performance, têm uma motivação que depende do julgamento e avaliação dos outros relativamente às suas capacidades. Sobre estes aspetos Rathunde & Csikszentmihalyi (2005) afirmam que isto inibe os alunos de arriscar, com medo do julgamento consequente.

No artigo “*Motivation and Quality of Experience: A Comparison of Montessori and Traditional School Environments.*”, (Rathunde & Csikszentmihalyi, 2005), os autores concluíram que no que diz respeito a trabalho académico, os alunos Montessori sentem-se mais alertas e enérgicos, sentem-se motivados, interessados, consideram o trabalho prazeroso e experienciam mais facilmente um Estado de Fluxo do que os alunos das escolas tradicionais. Já estes últimos tinham uma perceção mais clara da importância do trabalho académico para o seu futuro: “*Almost 40 percent of their schoolwork was intrinsically motivating and important; in contrast, the traditional students felt this way only 24 percent of the time*” (Rathunde & Csikszentmihalyi, 2005, p. 363).

No artigo “The relationship between flow and music performance level of undergraduates in exam situations” revela que há uma correlação entre o atingimento de Estado de Fluxo e as notas no exame de instrumento em alunos de cordas e piano mas não se registou qualquer relação em alunos de sopros. (Iusca, 2015)

No estudo apresentado no artigo “Inducing and disrupting flow during music performance”, os participantes viram vídeos das suas próprias atuações/performances e referiram em que momentos se tinham sentido em Estado de Fluxo durante a gravação. Estes momentos coincidiram com diferenças de dinâmicas, agógica, memorização e

improvisação, momentos em que se sentiram tranquilos e conectados emocionalmente com o que estavam a tocar. (Zielke et al., 2023)

Como se pode comprovar pela informação acima, a escola tradicional que se foca na performance e não na tarefa, que se foca no fim e não no processo, não está a impulsionar a experiência de Estado de Fluxo, muito pelo contrário. O problema de criar alunos motivados pelas avaliações é que vai criar estudantes competitivos entre si e que sofrem antecipadamente pela expectativa do que os outros pensam e como o avaliam.

Cumprе sublinhar que o Estado de Fluxo é um ponto essencial para a motivação intrínseca e, conseqüentemente, para a eficácia do estudo e fluidez da performance propriamente dita. Para um instrumentista, tudo pode acontecer numa performance pública, seja de uma hora ou de um minuto. Quando se sente prazer em tocar, isso estimula e motiva. Mas, por vezes, o ‘eu’ atrapalha essa sensação. Esta autossabotagem interrompe a interação entre o ‘eu’ e o prazer. Conseqüentemente, a concentração colapsa e todos os outros parâmetros do Estado de Fluxo ficam fragilizados.

### **5.2.2. Dicas verbais**

Para Landin (1994), ‘dicas verbais’ são palavras, conjuntos de palavras ou frases muito concisas, que têm o objetivo de surtir um efeito benéfico imediato numa tarefa que está a ser realizada: *“Verbal cues are concise phrases, often just one or two words, that either direct a student’s attention to relevant task stimuli or prompt key movement pattern elements of a motor skill”* (Landin, 1994, pp. 299). São utilizadas como um mecanismo que permite, de forma simples, agilizar processos mentais que são essenciais para a fluidez do desempenho numa determinada atividade. Vários termos surgiram associados à investigação de dicas verbais e referem-se a diferentes abordagens das mesmas, tal como também mostra Foletto (2023, p. 27):

*Several terminologies can be found in the literature to refer to verbal cues, such as verbal coding, verbal rehearsal, critical cues, performer self-cueing, self-talk, learning cue and teaching cue. Rink (1993) proposed that such concepts designate approaches which help teachers to communicate instructions.*<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Tradução da autora: Podem ser encontradas várias terminologias na literatura para se referir a pistas verbais, como codificação verbal, ensaio verbal, pistas críticas, auto-sinalização do performer, auto-fala,

Outros termos aparecem em várias investigações associadas a dicas verbais, nomeadamente, ‘*Instructional cues*’, ‘*Performance cues*’, ‘*Retrieval cues*’ e ‘*Communication cues*’. O termo ‘*Instructional cues*’ refere-se a uma ferramenta de instrução que permite uma melhor absorção e processamento do material a aprender. São pistas verbais ou não-verbais que ajudam a resolver um problema (Tomic, 1980). Já ‘*Performance cues*’ refere-se a pensamentos verbalizáveis que auxiliam em momentos de estudo ou performance (Psycformusos, 2022). Entendem-se por ‘*Retrieval cues*’, dicas que facilitam, de forma verbal ou não-verbal, a memorização de informação mais complexas (Carvalho & Coimbra, 2013). ‘*Communication Cues*’ informações resumidas de forma verbal ou não verbal que permitem uma comunicação curta mas eficaz entre pessoas (Kawase, 2014).

Henkel (2002) categoriza o conceito de “cues” em três grupos, a saber: as verbais, as visuais e cinestésicas, que compreendem as formas com que podem ser expressas as pistas. Refere também que as dicas visuais e cinestésicas são habitualmente usadas quando não é possível usar as dicas verbais. Nesse sentido, veja-se que “(...) *for example on a soccer field where the teacher is too far away from the students, a teacher could remind the students to drag their rear foot by modelling the movement*” (Foletto, 2023, p. 28).

Importa referir que são diversos os conceitos associados às dicas verbais, sendo que nem todos as traduzem literalmente. Como exemplo destacam-se ‘Dicas ou Pistas Pedagógicas’ e ‘*Teaching cues*’, que são frases ou palavras verbalizadas ou até uma ação que é usada para comunicar um aspeto importante de um movimento a um aluno (Petrakis & Konukman, 2001; Foletto, 2023).

Na investigação que se segue será empregue maioritariamente e de forma mais aprofundada, o conceito de ‘dica verbal’ que será desenvolvido a partir do conceito de ‘dicas pedagógicas’. No entanto, sempre que necessário, serão usados outros conceitos referidos anteriormente.

---

pista de aprendizagem e pista de ensino. Rink (1993) propôs que esses conceitos designam abordagens que ajudam os professores a comunicar instruções.

#### 5.2.2.2. Dicas verbais e habilidades motoras

*Particularly, a considerable body of research has emerged on this topic, mainly in physical education. In such an area, a concern while teaching a given skill is to demonstrate its critical elements, giving a clear image of the correct movement. (Konukman & Petrakis, 2001). The search for achieving this aim has motivated researchers to explore the concept of verbal cues. (Foletto, 2023)<sup>6</sup>*

O uso de dicas verbais deve ter por objetivo direcionar a atenção do aluno para determinadas tarefas isoladas. No que diz respeito a habilidades motoras, estas dicas permitem isolar certos aspectos-chave de um padrão de movimentos, e, desta forma, simplificar o processo de aprendizagem do mesmo (Landin, 1994). *“Research in motor learning and sport pedagogy has examined the effects of verbal cues in directing attention to critical task stimuli and information, recalling series of motor activities, and initiating movement sequencies”* (Landin, 1994, p. 299).

Vários estudos e revisões de literatura têm surgido no âmbito das dicas verbais relacionadas com as habilidades motoras. Pelo paralelismo em termos de semelhança de abordagem do uso de dicas verbais entre o desporto, a dança e a música, optou-se por introduzir alguns exemplos de todas estas áreas.

#### **Desporto**

O artigo de revisão “Estratégias de Aprendizagem e o ensino de judô para Iniciantes: Demonstração, dicas verbais e feedback” (De Souza et al., 2014) revela a importância do uso de dicas verbais como estratégia de “direcionamento da atenção do aluno para os aspectos essenciais do movimento possibilitando a correta execução do movimento e/ou correção do mesmo” (p. 32). Enumeram-se alguns exemplos de dicas verbais tal como: “olha para o rato”, “pega”, “puxa”, “entra”, “derruba”.

No artigo “Critical Cues Help First-Grade Students’ Achievement in Handstands and Forward Rolls” (Masser, 1993) fez-se um estudo onde põe em prova a eficiência da dica

---

<sup>6</sup> Tradução da autora: “Particularmente, surgiu um corpo considerável de investigação sobre este tema, principalmente na educação física. Nessa área, uma preocupação ao ensinar uma determinada habilidade é mostrar os seus elementos críticos, dando uma imagem clara do movimento correto. (Konukman & Petrakis, 2001). A procura de alcançar esse objetivo tem motivado os investigadores a explorar o conceito de dicas verbais.” (Foletto, 2023)

verbal “*shoulders over your knuckles*” durante uma aula de educação física na qual os alunos aprenderam a ‘fazer o pino’. Num segundo estudo pretendeu-se determinar qual das duas dicas verbais: “*tuck your head*” ou “*grasp your shins as you roll over*” teriam impacto mais positivo em alunos de primeiro ano ao tentar “dar uma cambalhota” (p. 307).

No artigo “What Do Students Learn in Physical Education and How Do They Learn?” (Rink, 1998) constata-se que há uma tendência de professores menos experientes tentarem explicar uma tarefa dando demasiada informação ao aluno, pensando, equivocadamente, que isso é sinónimo de ser claro. A autora refere um estudo onde se compararam dois grupos de alunos tendo em conta a sua performance em progressões de *volleyball*. Um dos grupos recebeu informação útil durante o treino e outro não recebeu. Para as fases iniciais da progressão, o sucesso em completar as tarefas foi semelhante em ambos os grupos. No entanto, nas fases finais da progressão, os alunos do grupo que não receberam instrução não completaram as tarefas com sucesso. A autora conclui que a questão não é se os alunos necessitam de orientação para completar uma tarefa, mas sim perceber quando é que essa orientação deverá ser aplicada.

No artigo “Verbal and Visual Teaching Cues for Tennis” (Konukman & Petrakis, 2013) relata-se o conceito de “teaching cue” que se refere a uma palavra, frase ou até uma ação. Este artigo contém uma tabela que agrupa vários padrões de movimentos de ténis e revela instruções de como os executar a partir de dicas verbais e não verbais. Por exemplo, para se fazer um serviço no ténis, os autores aconselham as seguintes dicas verbais: na pega da raquete, “*Eastern forehand*”; como preparação, “*Side to target*”, “*forward foot at 45 degrees*”, “*Back foot parallel to baseline*”, “*Racket arm and throw arm at waist level and pointed towards net*”; no lançamento da bola, “*Toss the ball six inches above the tip of the extended racket and six inches in front of forward foot*”, “*release the ball at eye level*”, “*Scratch your back with the racket*” (p. 40).

## **Dança**

No artigo de revisão “Estratégias de ensino nas aulas de dança: demonstração, dicas verbais e imagem mental” revela-se a importância das dicas verbais na aprendizagem de “algum movimento, sequência ou composição coreográfica, fornecendo informações adicionais à demonstração”. São referidas algumas dicas verbais como: “contraí”; “Eleva os braços inspirando, alinhamento, ponto fixo (refere-se ao olhar), equilíbrio”. Refere-se

também que cantar as dicas ajuda na memorização das sequências de movimentos a ser apreendidos.

## Música

No campo da música e ensino de música há alguns exemplos de artigos e estudos.

No artigo “Retrieval cues as a teaching tool in one-to-one instrumental lessons: A pilot study” (Folletto, Carvalho & Coimbra, 2013) as autoras fizeram um estudo onde observaram várias aulas de violino e extraíram uma lista de “*retrieval cues*” verbais e não-verbais que eram identificadas por serem informação resumida que aliviava o excesso de informação e otimizava a memorização da informação. As dicas verbais que foram reunidas a partir do estudo foram: “lift your elbow”, “look at your bow”, “press your left hand”, “lift the violin”, “look at the first finger”, “Captain Hook”, “like a slide”, “the steps”. As não-verbais foram: “Teacher corrects the elbow height” e “Grimacing because of pitch” (p. 622). As autoras revelam três desafios para o futuro relativamente à investigação em causa: identificar mais exemplos de “*retrieval cues*” de diferentes professores, descobrir de que formas é que estas dicas podem ser exploradas e aplicadas e por último verificar o impacto e potencialidades de usar este tipo de dicas.

No artigo “*Importance of Communication Cues in Music Performance according to Performers and Audience*” (Kawase, 2014) resume-se um estudo feito a 235 participantes (músicos com experiência de *ensemble* e participantes como audiência em espetáculos). Pretendeu-se identificar quais as dicas comunicacionais mais importantes entre músicos e entre músicos e audiência da perspetiva tanto dos músicos, como da audiência. O questionário abrangia dez tipo de dicas: expressões faciais, olhar, movimento do corpo, postura, toque, distância interpessoal, informação verbal, vestuário, respiração e som musical. Entre os músicos, em contexto de ensaio, as dicas mais votadas foram: som musical, respiração, olhar e informações verbais.

No artigo “*Performance cues: What are they and how can they help musicians?*” (Pyschormusos, 2022) revela-se o conceito de “*performance cues*” que são aspetos musicais sobre os quais um instrumentista pensa enquanto está a tocar. Estas dicas performativas podem estar associadas a dicas básicas, interpretativas, expressivas ou estruturais, dependendo do aspeto no qual o instrumentista está a focar a sua atenção. Durante uma performance onde um instrumentista toca de cor, a memória declarativa

(refere-se a memórias verbalizáveis) e a memória processual (refere-se à memória muscular) são ambas necessárias. Confiar apenas na memória muscular durante uma performance não é suficiente. Assim, as dicas performativas permitem consolidar a performance na memória declarativa. O artigo sugere um estudo onde se relatou o exemplo de uma violoncelista profissional que usou dicas performativas em voz alta durante o estudo e que relatou que esse método a ajudou na memorização e na eficiência do estudo (Psyncformusos, 2022).

O artigo “How do instrumental teachers communicate musical ideas in performance teaching?” (Foletto, 2017) pretendeu explorar os fatores associados à comunicação instrucional a partir de entrevistas a quatro professores de violino e observação de aulas dos mesmos. Revela-se que a comunicação instrucional destes professores está diretamente associada a vários fatores que, por sua vez, podem ser categorizados em quatro campos: (i)Elementos contextuais (características do aluno e expectativas do professor); (ii)Vocabulário pedagógico; (iii)Estratégias de instrução para melhor aprendizagem (usar metáforas, demonstrar, entre outros; e (iv)Desafios exigidos pela comunicação instrucional (flexibilidade, combinar estratégias, atenção a preferências dos alunos). No que diz respeito ao vocabulário pedagógico, os quatro professores assumiram que tentam usar o mesmo vocabulário com todos os alunos. Este estudo revelou ainda oito estratégias que os quatro professores usam como comunicação interpessoal durante as suas aulas: (i)Insistir; (ii)Demonstrar; (iii)Encorajar o aluno a ter pensamento crítico; (iv)Encorajar o aluno a tocar livremente; (v)Envolver o aluno encorajando-o; (vi)Desenvolver a consciência corporal do aluno; (vii)Usar metáforas; (viii)Usar ajudas visuais.

Foletto (2023), na sua tese de doutoramento intitulada “A Comunicação de Instruções no Ensino e Aprendizagem do Instrumento: o uso de Pistas Pedagógicas em aulas de violino” fez uma investigação intensiva sobre comunicação instrucional e mais concretamente sobre pistas pedagógicas ou ‘*teaching cues*’. A autora observou várias horas de aulas de quatro professores de violino e entrevistou professores e respetivos alunos. Este estudo deu origem a uma lista de potenciais pistas pedagógicas que consequentemente a autora analisou e categorizou. O objetivo do estudo foi criar um protocolo que permite categorizar e analisar exemplos de pistas pedagógicas.

### 5.2.2.3. Identificação de dicas verbais

Uma dica verbal é, redundantemente, uma instrução verbal ou verbalizável. As dicas pedagógicas abrangem as dicas verbais e não verbais (Foletto, 2023). Sendo que uma abordagem não exclui a possibilidade de usar a outra. A verbal refere-se à instrução verbal do professor, por exemplo. Já a não verbal refere-se a ações como gestos, expressões faciais e contacto físico, por exemplo. No Quadro 5 que se segue, apresenta-se uma lista de dicas verbais e não-verbais que Foletto (2023) recolheu de um estudo feito a partir de aulas de violino.

**Quadro 5 - Exemplos de dicas pedagógicas em aulas de violino**

| Verbal teaching cues                              | Non-verbal teaching cues                                                               |
|---------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|
| Lift your elbow                                   | Teacher plays in the piano F and C and they play together                              |
| Open your hand                                    | Teacher starts to clap the fingers on the strings and does not say anything            |
| Lift your arm                                     | Tarataratararitara (teacher did some gestures with hands)                              |
| Look your bow                                     | The teacher pressed the bow against the string                                         |
| Look the first finger                             | The teacher does a barrier with the bow for the student does not cross the fingerboard |
| Press your left hand?                             | Teacher corrects the elbow height                                                      |
| Lift the violin                                   | Teacher did catch onto the student's hand and corrected her fingers                    |
| More bow                                          | Teacher felt the student's left elbow and wrist                                        |
| Bring down your arm                               | Teacher comes over and gives a scare to the student to indicate the <i>forte</i>       |
| Mind the thumb                                    | Teacher snaps her fingers in a pause.                                                  |
| Relax the thumb                                   | Teacher does big movements with the arms                                               |
| This isn't Captain Hook                           |                                                                                        |
| Like a slide                                      |                                                                                        |
| Bring closer                                      |                                                                                        |
| Prepare the finger                                |                                                                                        |
| Turn the hand                                     |                                                                                        |
| Feet                                              |                                                                                        |
| Impact, sonorous                                  |                                                                                        |
| Saves the bow                                     |                                                                                        |
| The steps                                         |                                                                                        |
| A wheel, a Propeller that is all the time running |                                                                                        |
| Change the frame                                  |                                                                                        |
| I need to be scared                               |                                                                                        |

Fonte: Foletto, 2023, p. 58

Identificar dicas verbais pressupõe que se cumpram os pontos essenciais de categorização de dicas pedagógicas (Foletto, 2023; Landin, 2001; Parson, 1998). De acordo com Foletto (2023), dicas pedagógicas e consequentemente, dicas verbais são identificadas como tal se cumprirem quatro condições.

A primeira condição é orientar o foco durante a execução. O termo dica verbal ou dica pedagógica refere-se a uma técnica instrucional que influencia a atenção e o processamento de informação. *“For example, research has shown that verbal instructions may not sufficiently draw the students' attention to critical task information. Verbal cues have been used to help students focus attention on the key elements of a motor skill”* (Landin, 1994, p. 299)

A segunda condição é transmitir uma imagem clara da habilidade. As dicas pedagógicas têm como objetivo simplificar uma habilidade complexa.

*(...)tasks involving several components that must blend in a smooth, rapid fashion, are problematic for cueing. (...)Limiting the number of cues to one or two of the most critical, which were designed to trigger the movement sequence, may have produced better results. Masser (1993) demonstrated that one cue can be successful in prompting an entire movement, and Landin et al. (1991) showed that a single cue can prompt several features of a movement. (Landin, 1994, p. 306)<sup>7</sup>*

A terceira condição é ser precisa. O aluno não deve ter dúvidas sobre o que se pretende com a dica usada. *“If the relationship between the cues and the movement is not clear the cues will have no value to the students and will be ignored”* (Landin, 1994, p. 305).

A quarta condição é ser essencial à tarefa apresentada, as dicas não podem conter excesso de informação (Foletto, 2023; Landin, 1994).

*Motor skill instruction is most effective when it is concise (Siedentop, 1991), and this applies to verbal cues as well. Excessive detail in the verbal cues can overload the learner and disrupt the motor activity (Hicks, 1975) (...)Rink argues that AVC need to communicate as much critical information as possible with a minimum of words. (Landin, 1994, pp. 305-306)<sup>8</sup>*

---

<sup>7</sup> Tradução da autora: “(...) tarefas que envolvem vários componentes que devem combinar-se de forma suave e rápida são problemáticas para desenhar dicas eficazes. (...) Limitar o número de dicas a uma ou duas mais essenciais, concebidas para desencadear a sequência de movimentos, pode ajudar a produzir melhores resultados. Masser (1993) demonstrou que uma dica pode ser suficiente para iniciar um movimento completo, e Landin et al. (1991) mostraram que uma única dica pode provocar o desencadeamento de um movimento complexo.” (Landin, 1994, p. 306)

<sup>8</sup> Tradução da autora: “A instrução de habilidades motoras é mais eficaz quando é concisa (Siedentop, 1991), e isto também se aplica às instruções verbais. Detalhes em excesso nas instruções verbais podem

#### 5.2.2.4. Tipologia de dicas verbais

De acordo com Foletto (2023), as dicas verbais podem ser categorizadas tendo em conta o objetivo desejado. A dica verbal pode estar associada a várias habilidades performativas. Para se poder categorizar uma determinada dica, é necessário saber o contexto da instrução. A autora revela seis categorias: “habilidades motoras e técnicas; habilidades expressivas; habilidades apresentacionais; habilidades aurais; habilidades estruturais; habilidades de notação e leitura” (p.56).

No Quadro 6, apresentam-se as diferentes categorias apresentadas por Foletto (2023) e respetivas dicas verbais recolhidas a partir de um estudo feito pela autora:

**Quadro 6 - Dicas verbais e respetivas categorias em aulas de violino**

| Performance Skills         | Teacher's Talk                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|----------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Technical and Motor skills | Lift your elbow<br>Open your hand<br>Lift your arm<br>Look at your bow<br>Look at the first finger<br>Press your left hand?<br>Lift the violin<br>More bow<br>Bring down your arm<br>Mind the thumb<br>Relax the thumb<br>This isn't Captain Hook<br>Like a slide<br>Bring closer<br>Prepare the finger<br>Turn the hand |
| Expressive Skills          | Save the bow<br>The steps<br>A wheel, a Propeller that is turning all the time<br>Change the frame<br>I need to be scared                                                                                                                                                                                                |
| Presentation skills        | Feet<br>Impact, sonorous                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| Aural                      | _____                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| Structure                  | _____                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| Notation and reading       | Note the time signature                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |

Fonte: Foletto, 2023, p. 59

Foletto (2023), além das dicas verbais listadas nos Quadro 1 e 2, explica ainda outros exemplos categorizando-os. ‘Habilidades motoras e técnicas’ pretende-se uma automatização e fluidez de movimentos. Para isso, podem ser usadas dicas que corrijam

---

sobrecarregar o aprendiz e interromper a atividade motora (Hicks, 1975) (...) Rink argumenta que os AVC (*Augmented Verbal Cues*) precisam de comunicar o máximo de informação crítica possível com o mínimo de palavras.” (Landin, 1994, pp. 305-306)

a posição da mão esquerda, do arco ou postura. “*Lift your elbow*”, “*More bow*” (Quadro 2) são exemplos de dicas direcionadas para corrigir problemas motores e técnicos no ensino do violino. Quando ‘Habilidades expressivas’ são o objetivo, recorre-se a dicas que tenham um efeito benéfico na expressividade do aluno. Alguns exemplos deste tipo de dica podem ser “*Save the bow*”, “*Change the frame*” ou “*I need to be scared*”(Quadro 2). “*Habilidades apresentacionais*” referem-se à confiança a tocar. As dicas, nestes casos, pretendem encorajar o aluno a tocar livremente. “*Feet*” (Quadro 6) “*Perform, perform*” “*right the way through*” ou “*Try to get the flow*” (pp. 123-124) são exemplos desta categoria (Quadro 1). Quando um professor quer consciencializar o aluno para a escuta ativa ou ‘Habilidade Aural’, pode recorrer a dicas como “*Focus in binoculars*” que neste caso é uma metáfora associada ao foco na afinação (p.124). As dicas usadas para ajudar em “Habilidades estruturais” pretendem ajudar o próprio aluno a criar uma representação mental da estrutura geral da peça ou da tarefa. O exemplo “*To imagine is a game*” (p. 117) pretende que o aluno simplifique a tarefa, vendo-a como um jogo. “Habilidades de notação e leitura” refere-se a correções ou avisos acerca da notação e leitura de partitura como por exemplo na dica “*Note the time signature*” (Quadro 6)

Note-se que Chaffin et al. (2010) no artigo “Preparing for memorized cello performance: The role of performance cues” sugerem apenas quatro dimensões, mais especificamente, (i)Técnicas básicas, é a dimensão de que se refere a dedilhações, arcadas, mudanças de corda, mudanças de posição, padrões de movimento como escalas e arpejos; (ii)Dimensão interpretativa, que se refere a dinâmica, qualidade sonora, afinação e fraseado; (iii)Dimensão performativa, pode estar associada tanto à expressividade e interpretação como a noções de afinação que podem alterar a fluidez musical, ou até questões mais básicas como arcadas ou dedilhação; e (iv)Dimensão de estrutura musical, que se refere a uma hierarquização ou organização mental das estruturas musicais.

#### **5.2.2.5. Estratégias de aplicação de dicas verbais**

Foletto (2023) resume em oito categorias as formas como um professor pode pôr em prática as dicas verbais (Quadro 2). Para cada dica verbal usada, podem ser aplicadas mais do que uma estratégia:

- Ser insistente (enfatizar aspetos importantes de forma regular);

- Evitar usar palavras negativas (tentar que o aluno não fique frustrado por não conseguir, e motivá-lo);
- Demonstrar (mostrar tocando, gesticulando, cantando ou falando o que se pretende melhorar na prestação do aluno);
- Encorajar o pensamento crítico (explorar o raciocínio lógico do aluno para que consiga ter uma escuta ativa);
- Encorajar o aluno a tocar livremente (permite conectar as capacidades técnicas com as capacidades interpretativas);
- Modelação Física ou *Physical modelling* (permite melhorar a consciência corporal do aluno);
- Usar metáforas (permite facilitar a explicação a partir de uma ideia extramusical, por exemplo);
- Usar recursos visuais (contribui para a memorização da informação a partir de uma esquematização visual, por exemplo)

#### **5.2.2.6. Funções das dicas verbais**

Foletto (2023) refere que as dicas podem ser aplicadas para correção de erros , enfatizar questões específicas na performance do aluno ou para aconselhar/orientar.

A dica pode servir de ‘conselho/aviso prévio’, normalmente no momento da apresentação da tarefa ou da habilidade, e servirá de base para a realização da tarefa apresentada. Também podem ser usadas como orientação e aviso de potenciais problemas que possam surgir durante a performance.

A dica serve como ‘resolução de problemas’ específicos durante a performance. O aluno realiza a performance e o professor avalia ativamente os problemas que surgem e recorre a dicas verbais para resolver os problemas como feedback. Por vezes o professor usa dicas para enfatizar algo que o aluno deve exagerar.

Em suma, as funções de ‘aviso prévio’ são utilizadas antes da performance ou mesmo durante a performance. Já a ‘correção de problemas’ é utilizada durante a performance,

sempre que seja necessário ou no fim, como feedback. Por fim, a função de ‘ênfatizar’ um aspeto pode ser indicada antes, durante e após a performance.

#### 5.2.2.7. Dicas pedagógicas: Orientação vs Autonomia

As dicas verbais devem ter como premissa um conhecimento pormenorizado do instrutor/professor sobre a tarefa a pôr em prática. Saber como desempenhar uma tarefa corretamente facilita a capacidade de dissecação de um desafio complexo em componentes mais básicos, como mostra Parson (1998, p. 30):

*In just one moment the teacher gave you so many details that you couldn't possibly recall everything he or she just said. Some teachers forget that when someone is learning a new skill they can focus on only one or two things at a time. After that, information overload sets in and the person becomes overwhelmed.<sup>9</sup>*

Observa-se que as dicas de aprendizagem, como nomearam Konukman and Petrakis (2001), são classificadas pelos autores tendo em conta a origem da dica. Ou seja, relataram a distinção entre a dica de aprendizagem, que é iniciada pelo professor, da dica de aprendizagem, que é iniciada pelo próprio aluno. Os dois tipos de dicas verbais podem ser usados pelos professores como ferramentas de aprendizagem: “*Teachers can use one of two types of verbal cuing to help students learn movement skills more successfully: teacher-directed cuing or student-directed cuing*” (Parson, 1998, p. 30).

As dicas verbais que são instruídas e dinamizadas pelos professores podem assumir nomenclaturas como “*Teacher-Directed Cuing*”, “*Teacher-Initiated Cues*”, “*Augmented Verbal Cues*” (Konukman & Petrakis 2001; Landin, 2001; Parson, 1998). Nesse sentido, Parson (1998, p. 30), afirma que “*For teacher-directed cuing, the teacher gives students the critical words to focus their attention on, thus helping them to remember the key elements necessary to repeat the movement correctly*”.

Neste tipo de dicas, são os professores que fornecem as dicas verbais que ajudam o aluno a direcionar a sua atenção como forma de resolverem problemas específicos de uma

---

<sup>9</sup> Tradução da autora: “Em apenas um momento, o professor deu-te tantos detalhes que não te consegues sequer lembrar de tudo o que ele ou ela acabou de dizer. Alguns professores esquecem-se de que, quando alguém está a aprender uma nova habilidade, só consegue concentrar-se em uma ou duas coisas de cada vez. Depois disso, instala-se uma sobrecarga de informação e a pessoa fica sobrecarregada.”

determinada tarefa. O objetivo é que os alunos ‘respondam’ de forma ativa à dica verbal instruída. Esta resposta pelo aluno reflete-se no ‘como fazer’ e ‘o que fazer’ para resolver certos movimentos/tarefas. Cumpre sublinhar que os alunos mais novos beneficiam com esta ferramenta porque as dicas verbais utilizadas pelo professor bloqueiam estímulos irrelevantes e permitem que se concentrem no essencial (Landin, 2001; Parson, 1998).

Sobre este aspeto, destaca-se que:

*For beginners, the cognitive focus is the initial stage of learning (Schmidt, 1991). Students must focus on the "how-to" of a particular movement-they must be actively thinking of what to do and how to do it. The attentional demands are very high at this time, and verbal cues will be most effective if introduced at this point. (...) Because students have been assisted in focusing on one cue, they will be able to mentally process the information and recall it for later use. For a basketball dribbling lesson, an example of this would be to have students focus their attention on the task of contacting the ball with the hand while dribbling it at approximately hip height. A useful cue that incorporates this key element would be "hip height." (Parson, 1998, p. 30)<sup>10</sup>*

As dicas verbais que são verbalizadas e implicam um diálogo interno e construtivo pelo próprio aluno podem assumir as denominações: “Student-Directed Cuing”, “Student-Initiated Cues”, “Self-talk” ou “self-talk regimen”. (Gallwey, 1974; Landin, 2001; Parson, 1998; Konukman, F., & Petrakis, E., 2001). Gallwey (1974) introduziu, no livro “*The Inner Game of Tennis*”, o conceito de “*self-talk*” onde revela que a influencia deste no estado emocional de um jogador/desportista.

Este tipo de dica implica que o aluno já saiba “como fazer” e “o que fazer” numa tarefa especificamente. Ao usar este tipo de dica, pressupõe-se que o aluno tenha capacidade de responder e adaptar-se a condições em constante mudança. A dica verbal funciona como ferramenta que facilita a resposta do aluno em momentos diferentes e por vezes

---

<sup>10</sup> Tradução da autora: “Para iniciantes, o foco cognitivo é a fase inicial da aprendizagem (Schmidt, 1991). Os alunos devem concentrar-se no ‘como fazer’ de um determinado movimento – devem pensar ativamente sobre o que fazer e como fazê-lo. As exigências de foco e atenção são muito altas neste momento, e as dicas verbais serão mais eficazes se introduzidos nesta fase. (...) Como os alunos foram ajudados a concentrar-se com uma única dica/um único elemento, serão capazes de processar a informação mentalmente e lembrá-la para uso posterior. Numa aula de dribles de basquetebol, um exemplo disto seria pedir aos alunos que concentrem a atenção na tarefa de tocar na bola com a mão enquanto a driblam a aproximadamente à altura da anca. Uma dica útil que incorpora este elemento chave seria ‘altura da anca’”(Parson, 1998, p. 30)

inesperados. O uso desta “*self-talk*” põe à prova os mecanismos individuais do aluno para usar o conhecimento que adquiriu previamente em contextos imprevisíveis (Parson, 1998).

Como relata Parson (1998), este tipo de dica, ao contrário das “Teacher-Directed Cues, implica uma maior autonomia por parte do aluno:

*Student-directed cuing, or self-cuing, may be useful for more experienced students who already have a cognitive foundation of the skill to be performed. Student attention would be focused on specific environmental cues to the exclusion of other cues. Because the environment is constantly changing or open in sports such as tennis or volleyball, self-directed cuing may be useful to students. (p.31)*<sup>11</sup>

Tendo em conta o que foi descrito acima, ambos os tipos de dica verbal- “teacher-initiated cues” e “self-talk”- são úteis. Se por um lado, um aluno iniciante não tem todas as ferramentas para usar “self-talk” de maneira eficiente, por outro, o uso de dicas verbais pelo professor não garante total concentração e investimento do aluno na tarefa. A longo prazo, seria benéfico que o professor estimulasse a autonomia e o “*self-talk*” dos alunos (Landin, 2001; Parson, 1998).

### **5.3. Justificação do Projeto, Problemática e Pergunta(s) de Investigação**

A mestrand, ao longo da sua experiência como aluna de contrabaixo e contrabaixista profissional, foi alimentando um interesse quase platónico pela sensação da performance e o prazer de estar em palco. Durante a frequência do Mestrado em Ensino da Música surgiu a oportunidade de estudar mais a fundo este tema. O Estado de Fluxo foi a teoria que veio dar resposta a este interesse.

Afigurando-se o Estado de Fluxo como uma potencial ‘receita’ para um instrumentista se sentir bem e feliz em palco, assume-se que esta teoria poderá otimizar também uma aula de instrumento ou até uma sessão de estudo individual. Pela sua experiência como professora e a partir de conversas com os seus pares, constatou que a eficiência das aulas

---

<sup>11</sup> Tradução da autora: “As dicas dirigidas pelo estudante, ou ‘auto-dicas’, podem ser úteis para estudantes mais experientes que já têm uma base cognitiva da habilidade a ser executada. A atenção do estudante é centrada em dicas ambientais específicos, ignorando outras distrações. Como o ambiente está sempre a mudar no desportos como ténis ou voleibol, as ‘auto-dicas’ podem ser úteis para os estudantes.” (Parson, 1998, p.31)

de instrumento é muito volátil sendo que há dias em que os alunos parecem estar completamente emersos naquilo que estão a aprender e outros dias em que é muito difícil mantê-los concentrados.

O papel do professor durante as aulas é aplicar e testar ferramentas de ensino que resolvam problemas observados e otimizem a performance- um verdadeiro método científico. Uma das ferramentas que se revelou mais eficaz na preparação de performances dos seus alunos foi o uso de dicas verbais. Paralelamente, a mestranda, ao longo dos seus anos de experiência como contrabaixista profissional, tem vindo a usar esta ferramenta tanto no seu estudo individual como nas suas performances.

Tendo acesso a testemunhos privilegiados de colegas de profissão, a mestranda verificou que, quase todos, constataavam uma falta de eficácia dos seus alunos durante o estudo individual. Sendo que testemunhavam que os seus alunos chegavam às aulas com os mesmos problemas que tinham sido referidos e solucionados na aula anterior.

A teoria do Estado de Fluxo é amplamente investigada em várias áreas, inclusivamente na música. No que diz respeito à aplicação de diferentes estratégias para otimizar o Estado de Fluxo, encontra-se já menos informação no contexto musical. Relativamente ao tema das dicas verbais, há abundante informação nas áreas do desporto, mas escassas na área da música. Possivelmente, a presente investigação apresenta resultados inovadores e privilegiados sobre a interligação destes dois temas.

Por um lado, é provavelmente a primeira vez que um questionário sobre Estado de Fluxo é aplicado a uma classe de contrabaixos que permite analisar a importância das dicas verbais em contexto de estudo individual. Por outro lado, apresenta-se uma abordagem inovadora das dicas verbais aplicável a sessões de estudo individual. Apresentam-se dados que permitem pela primeira vez analisar a importância desta nova ferramenta pedagógica tendo em conta o Estado de Fluxo atingido por alunos de contrabaixo.

Tendo em conta todo este enquadramento, a questão central que dá o mote a esta investigação é: Será que uma ferramenta prática aplicável no estudo individual é passível de potenciar o Estado de Fluxo de alunos de contrabaixo?

## **5.4. Metodologia de Investigação**

### **5.4.1. Classificação do Estudo**

O presente estudo adotou uma abordagem mista de investigação (quantitativa e qualitativa). Na vertente qualitativa, procedeu-se a uma recolha de informação através de entrevistas informais em estilo conversacional. Na parte quantitativa procedeu-se a um estudo pré-teste/pós-teste com intervenção, enquadrada num delineamento quase-experimental de grupo único. Esta escolha metodológica justifica-se pela necessidade de avaliar o impacto de uma variável independente, neste caso o uso de dicas verbais, sobre uma variável dependente, a intensidade de Estado de Fluxo em alunos de contra baixo durante sessões de estudo individual (Cohen, Manion & Morrison, 2002).

Este estudo segue o modelo de pré-teste/pós-teste com grupo único representado por  $O1 \rightarrow X \rightarrow O2$ . Sendo que “O1” representa uma medição inicial (pré-teste) do Estado de Fluxo dos alunos (variável dependente). O “X” refere-se à Intervenção (aplicação da ferramenta de aprendizagem de dicas verbais durante sessão de estudo individual). O “O2” representa uma medição final (pós-teste) do Estado de Fluxo após a intervenção (Cohen et al., 2002).

### **5.4.2. Justificação**

A abordagem conversacional das entrevistas informais permitiu que a mestranda pudesse introduzir, sempre que considerasse oportuno, os temas em investigação. No contexto profissional da mestranda tanto como professora como instrumentista, foram surgindo ao longo dos anos várias oportunidades que se revelaram esclarecedoras sobre os temas abordados neste trabalho. Este estilo de entrevista permitiu que, mesmo em contexto casual e mesmo imprevisivelmente, se pudesse extrair e analisar informação relevante. Esta abordagem qualitativa teve o propósito de descobrir padrões entre os pares e maximizar conhecimento a partir da perspetiva de outros. De forma geral permitiu explorar os temas de interesse sem condições logísticas, limites conceptuais ou perguntas pré-feitas (Cohen et al., 2002).

Optou-se pelo delineamento pré-teste/pós-teste com grupo único devido à sua simplicidade, viabilidade prática e adequação aos objetivos exploratórios da investigação. Este modelo foi escolhido por ser ideal para estudos com recursos limitados. Além disso,

este delineamento possibilita uma análise detalhada das mudanças individuais, comparando o desempenho dos alunos antes (O1) e depois (O2) da intervenção (X), gerando hipóteses que podem servir de base para investigações futuras mais robustas (Yin, 2009; Statology, 2022).

Cumprе sublinhar que este tipo de estudo não permite estabelecer relações causais definitivas devido à ausência de um grupo de controlo e não havendo base comparativa para determinar se as mudanças observadas (O2 - O1) são realmente devidas à intervenção (X) ou a outros fatores externos (Statology, 2022; Cohen et al., 2002).

### 5.4.3. Contexto e Participantes

Foram selecionados por conveniência 11 alunos de contrabaixo que, no ano letivo de 2025/2026, eram alunos da mestranda em dois contextos escolares diferentes. A definição da amostra por conveniência é defendida por Yin (2009, p. 79 ):

*In general, convenience, access, and geographic proximity can be the main criteria for selecting the pilot case or cases. This will allow for a less structured and more prolonged relationship to develop between the interviewees and the case study investigator than might occur in the "real" case study sites. The pilot site could then assume the role of a "laboratory" for the investigators, allowing them to observe different phenomena from many different angles or to try different approaches on a trial basis.<sup>12</sup>*

#### Participantes

Sete alunos eram do sexo feminino e quatro do sexo masculino. Os alunos encontravam-se na faixa etária entre os 10 e os 13 anos e frequentavam o 5.º, 6.º ou 7.º ano de escolaridade. Três dos alunos frequentavam o ensino oficial de música e os restantes faziam parte de um projeto de música financiado por uma Câmara Municipal. Dois dos alunos estudavam contrabaixo há mais de dois anos, três estudavam há menos de um ano. Os restantes alunos estavam no segundo ano de aprendizagem do instrumento.

---

<sup>12</sup>Tradução da autora: “De um modo geral, conveniência, acesso e proximidade geográfica podem ser os principais critérios para selecionar o caso piloto ou os casos. Isto permitirá que se desenvolva uma relação menos estruturada e mais prolongada entre os entrevistados e o investigador do estudo de caso de que poderia acontecer nos locais de estudo de caso “reais”. O local piloto poderá então assumir o papel de um “laboratório” para os investigadores, permitindo-lhes observar diferentes fenómenos de várias perspetivas ou experimentar diferentes abordagens de forma experimental.”

Decidiu-se que, por comum acordo entre a mestrandia e as instituições de ensino, os nomes das escolas permaneceriam anônimos. Foi enviado um documento prévio para os pais por via virtual onde se enunciavam os propósitos e as fases do projeto (Apêndice C), foi posteriormente assinada uma autorização pelos encarregados onde se previa também o anonimato dos menores.

#### **5.4.4. Instrumentos de recolha de dados**

##### **5.4.4.1. Questionários**

Foi desenvolvido um questionário simplificado (Apêndice B), inspirado na proposta de Jackson e Eklund (2002), aplicado em dois momentos distintos: pré-teste ( $O_1$ ) e pós-teste ( $O_2$ ). Ambos os momentos se basearam na adaptação da Escala de Estado de Fluxo (*Flow State Scale-2*, FSS-2) de Jackson e Eklund (2002) ao contexto específico da prática performativa e do estudo individual do contrabaixo (Apêndice B).

A escala original proposta por Jackson e Eklund (2002) é composta por 36 itens organizados em nove dimensões do Estado de Fluxo. Para tornar a recolha de dados viável e adequada à faixa etária da amostra (10 a 13 anos), simplificou-se o instrumento para um questionário de 9 itens (Quadro 7), onde cada pergunta corresponde a uma das nove dimensões fundamentais do Estado de Fluxo.

**Quadro 7 - Associação entre Perguntas do Formulário e parâmetros de Estado de Fluxo associados**

| <b>Dimensão do Estado de Fluxo<br/>(Jackson &amp; Eklund, 2002)</b> | <b>Perguntas do Questionário</b>                                                                      |
|---------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Desafio e Capacidade                                                | 1. A princípio, achei que o TPC era bastante desafiador e difícil.                                    |
| Sensação de Controlo                                                | 2. A princípio eu já sabia que ia conseguir tocar bem o TPC.                                          |
| Objetivos Claros                                                    | 3. Ao longo do estudo eu sabia exatamente quais eram os problemas que tinham de ser resolvidos no TPC |

|                                              |                                                                                               |
|----------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|
| Feedback imediato                            | 4. Ao longo do estudo eu sabia exatamente como tinha de resolver os problemas do TPC.         |
| Fusão entre ação e consciência               | 5. Ao longo do estudo eu tive sempre a certeza que ia conseguir resolver os problemas do TPC. |
| Concentração na tarefa                       | 6. Senti que estava muito concentrado                                                         |
| Perda de autoconsciência, julgamento interno | 7. Senti que estava muito tranquilo.                                                          |
| Transformação do tempo                       | 8. Senti que o tempo passou muito mais rápido.                                                |
| Experiência autotélica                       | 9. Senti-me bem e feliz a tocar                                                               |

---

Fonte: Elaboração da autora

O questionário foi desenvolvido com base numa escala Likert de 1 a 5, sendo que o 1 corresponde a “discordo completamente” o 5 correspondente a “concordo completamente”

#### **5.4.4.2. Diário de Bordo e Entrevistas Conversacionais Informais**

Complementarmente à recolha de dados quantitativos, utilizou-se o registo em diário de bordo através de notas de observação direta e entrevistas informais em estilo conversacional (Cohen et al., 2002), conduzidas no término de cada sessão de estudo pela assistente de investigação.

Este instrumento de corte qualitativo teve como propósito capturar as reações imediatas dos alunos (como estados visíveis de ansiedade, fadiga ou distração), bem como a perspetiva verbalizada por estes quanto ao uso da ferramenta tecnológica e ao impacto da gravação no seu nervosismo. Os dados qualitativos resultantes destas interações foram indexados diretamente como observações de campo em cada formulário, servindo como matriz de triangulação para apoiar e aprofundar a interpretação dos scores obtidos na escala de Likert.

#### **5.4.5. Ferramenta de aprendizagem**

A ferramenta de estudo usada na presente investigação como intervenção (X) consistiu num áudio de apoio ao estudo gravado pela mestranda para cada um dos alunos. Devido à natureza individual e personalizada desta abordagem, recorreu-se primeiramente a um processo de seleção de uma peça/excerto de peça para cada aluno, que se denominou de Trabalho Para Casa (TPC). Seguidamente, fez-se uma sessão de leitura acompanhada da partitura com o aluno e a mestranda onde foram analisados os problemas técnicos específicos e discutidas possíveis dicas verbais a ser usadas na gravação. Todas as peças foram retiradas do livro russo “Crestomacia de Repertório pedagógico para Contrabaixo- parte 1”, um livro com peças compiladas a partir de temas tradicionais por L. Rakov, por apresentar um ritmo muito progressivo de dificuldade.

A gravação do áudio propriamente dita foi realizada apenas com a voz da mestranda, sendo que se recorreu ao solfejo da peça auxiliado com dicas verbais que serviriam para relembrar o aluno das soluções discutidas em momentos específicos da peça. Publicou-se o áudio na plataforma YouTube em modo visibilidade privada. Optou-se por esta plataforma porque permitiria que o aluno pudesse alterar fácil e progressivamente a velocidade de reprodução do vídeo durante o seu estudo individual. Considerou-se importante que o aluno pudesse optar e adaptar o seu estudo individual à perceção das suas próprias capacidades.

#### **5.4.6. Procedimento de Intervenção**

As fases de pré-teste ( $O_1$ ), pós-teste ( $O_2$ ) e a respetiva intervenção pedagógica (X) foram realizadas na totalidade no mesmo dia. Os dois momentos de estudo individual ( $O_1$  e  $O_2$ ) foram realizados com a presença e colaboração, sempre que necessária, dos pais ou encarregados de educação dos participantes.

Ambas as fases do estudo decorreram numa sala equipada com os meios eletrónicos necessários, pretendendo-se criar um ambiente com o mínimo de distrações e propício a uma sessão de estudo produtiva.

A mestranda optou por não assistir diretamente às sessões de estudo para evitar que a sua presença constituísse um fator desestabilizador ou de pressão sobre o desempenho dos alunos. Do mesmo modo, considerou-se que a intervenção ativa dos pais durante a sessão

de estudo poderia perturbar direta ou indiretamente o foco dos alunos e introduzir uma variável externa incontrolável no estudo.

Para garantir a uniformidade e neutralidade do procedimento, foi nomeada uma assistente que cumpria os requisitos necessários: não ser música (sem formação musical, leitura de pauta ou conhecimentos de postura e técnica de contrabaixo), possuir competências básicas de manuseamento de equipamentos eletrónicos e experiência no contacto com crianças. Deste modo, garantiu-se a ausência de qualquer auxílio técnico-musical aos alunos durante as sessões de estudo.

Todas as orientações e protocolos foram facultados por escrito à assistente (Apêndice D), tendo sido realizados todos os esclarecimentos prévios necessários antes do início do estudo.

No primeiro momento ( $O_1$ ), os alunos realizaram uma sessão de estudo individual supervisionada sem limite de tempo. A assistente indicou o TPC a ser estudado e especificou os compassos que, previamente definidos pela mestrandia, apresentavam maior dificuldade técnica para cada aluno. Após esta primeira sessão, e após registar breves considerações dos alunos, foi-lhes disponibilizado um formulário em formato digital (Apêndice B), preenchido de forma autónoma e privada, contendo as nove perguntas da escala de Likert sobre a experiência de estudo autónomo realizada.

O segundo momento ( $O_2$ ) decorreu no mesmo dia, salvaguardando-se um intervalo mínimo de uma hora após o término do primeiro registo. Os moldes e condições de supervisão mantiveram-se idênticos, incidindo sobre o mesmo TPC. Contudo, para esta segunda sessão de estudo, foi disponibilizado um *tablet* com acesso a vídeos alojados na plataforma YouTube. Estes vídeos continham áudios gravados pela mestrandia que, além de apresentarem a melodia cantada, forneciam informações e direções técnicas específicas (dicas verbais) para a resolução de problemas técnicos. Imediatamente após a sessão de estudo, os alunos preencheram novamente o formulário em privado.

O Quadro 8 sintetiza a correspondência dos códigos dos alunos, a duração dos vídeos de suporte, as peças estudadas e as respetivas dicas verbais utilizadas pela mestrandia.

**Quadro 8 - Síntese**

| Alunos  | Duração total das gravações            | Peça     | Dicas verbais                                                                                                                                                                           |
|---------|----------------------------------------|----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Aluno A | 23 segundos                            | Racov 46 | Poupa, prepara, vai, poupa, desliza                                                                                                                                                     |
| Aluno B | 17 segundos+15 segundos                | Racov 13 | Longa, longa, cotovelo/Até à ponta, cotovelo                                                                                                                                            |
| Aluno C | 12 segundos+24 segundos                | Racov 31 | Curta-curta/ poupa, desliza, poupa, poupa, curta-curta, ligada, curta, poupa, curta-curta                                                                                               |
| Aluno D | 15 segundos+13 segundos                | Racov 7  | Mantém, cotovelo/Arco para cima, ligado, um, um                                                                                                                                         |
| Aluno E | 14 segundos+21 segundos                | Racov 22 | Afina, li-ga-do; para o mesmo lado/ Afina, li-ga-do, quarto, para o mesmo lado, prepara                                                                                                 |
| Aluno F | 18 segundos +32 segundos + 13 segundos | Racov 34 | Desliza, ligado, desliza, pausa, desliza, desliza/ primeiro dedo, prepara as dias, prepara as duas, desliza, cuidado afinação, prepara as dias, prepara as duas, desliza, primeiro dedo |
| Aluno G | 25 segundos+18 segundos+15 segundos    | Racov 60 | 3ª posição, desliza, mantém, desliza prepara 3ª posição; desliza, desliza/ desliza, quatro, quatro, desliza, desliza, quatro/ desliza, quatro, um, quatro, desliza, prepara 3ª posição. |
| Aluno H | 17 segundos+22 segundos                | Racov 60 | Quarto dedo no ré, desliza, mantém, desliza, desliza/ desliza, desliza, desliza, prepara o primeiro dedo                                                                                |
| Aluno I | 18 segundos+13 segundos+13 segundos    | Racov 3  | Um, zero, quatro, quatro/ quatro, um, mesma corda/ sobe, sobe                                                                                                                           |
| Aluno J | 10 segundos+10 segundos                | Racov    | Prepara, um, quatro, um/ troca de corda, zero, zero quatro um                                                                                                                           |
| Aluno K | 12 segundos+14 segundos                | Racov 35 | Cotovelo, arco, mais arco/prepara o segundo dedo. Desliza                                                                                                                               |

Fonte: Elaboração da autora, 2026.

Tendo como exemplo prático de como foram usadas as dicas na ferramenta criada, o ‘TPC’ da aluna G (Apêndice E), usou-se a dica A “3ª posição” antes do solfejo da peça como aviso prévio da posição inicial da mão esquerda. Usou-se a dica B “desliza” para a

aluna se lembrar de fazer uma mudança de posição de mão esquerda da 3ª posição para a 2ª posição. E a dica C “mantém” diz respeito novamente à posição da mão esquerda e relembra o aluno que, mesmo havendo uma pausa na partitura, a mão permanece na mesma posição.

Fazendo uma posterior análise das dicas escolhidas, revela-se importante referir que quase todas as dicas aplicadas se enquadraram na categoria de 'habilidade motora e técnica'. As dicas relativas às dedilhações “1”, “4” podem ser enquadradas na categoria de 'habilidade de leitura e notação'. A categoria de 'habilidade aural' foi ativada especificamente na dica "cuidado afinação" (aplicada ao Aluno F). As categorias destas dicas verbais não foram premeditadas, tendo a sua categorização teórica sido desenvolvida após a realização das sessões de pré-teste e pós-teste.

### 5.5. Desenvolvimento e apresentação de dados

Atendendo à natureza dos dados recolhidos através de uma escala de Likert de 5 pontos (dados ordinais) e à dimensão reduzida da amostra ( $N = 11$ ), a análise estatística foi realizada recorrendo a procedimentos da **estatística descritiva** e da **estatística não-paramétrica**. O tratamento dos dados estruturou-se da seguinte forma:

1. **Cálculo dos Scores Globais de Estado de Fluxo:** Para cada um dos momentos ( $O_1$  e  $O_2$ ), foi calculado o score global de cada aluno através do somatório simples das respostas dadas aos 9 itens do questionário (com uma pontuação mínima possível de 9 pontos e máxima de 45 pontos).
2. **Análise de Tendência Central (Mediana e Moda):** Para a análise individual de cada parâmetro (dimensão de fluxo), utilizou-se a **Mediana** ( $Mdn$ ) e a **Moda** ( $Mo$ ) como medidas de tendência central, uma vez que a média aritmética não é metodologicamente recomendada para variáveis ordinais isoladas.
3. **Análise Descritiva Acumulada ( $D$ ):** A variação acumulada de cada item foi calculada através da diferença direta entre as pontuações do pós-teste e do pré-teste ( $\sum O_2 - \sum O_1$ ), permitindo identificar quais as dimensões de fluxo que registaram maior oscilação após a intervenção pedagógica.

4. **Teste de Significância Estatística (Teste de Sinais):** Para verificar se as alterações observadas entre o pré-teste e o pós-teste eram estatisticamente significativas (e não decorrentes do acaso), aplicou-se o **Teste de Sinais (*Sign Test*)** para amostras emparelhadas. Este teste não-paramétrico é o mais adequado para analisar a direção das mudanças (positiva, negativa ou nula) em amostras muito pequenas, avaliando a probabilidade de ocorrência das diferenças através da distribuição binomial.

## 5.6. Análise e Discussão dos Resultados

Uma análise preliminar dos dados globais revela que a variação na intensidade do Estado de Fluxo sentida pelos onze alunos entre os momentos  $O_1$  (pré-teste) e  $O_2$  (pós-teste) foi subtil, refletindo a complexidade inerente à aprendizagem instrumental autónoma. No cômputo geral, somando as pontuações de todos os itens e participantes, o momento  $O_1$  registou um total de 354 pontos, enquanto o momento  $O_2$  somou 363 pontos.

Contudo, ao analisar individualmente as nove dimensões do Estado de Fluxo, propostas por Jackson e Eklund (2002), observa-se que o impacto da intervenção com dicas verbais em vídeo ( $X$ ) foi altamente direcionado. O Quadro 9 resume a diferença acumulada ( $D = O_2 - O_1$ ) em cada parâmetro avaliado para a totalidade dos 11 alunos.

**Quadro 9 - Diferença acumulada ( $D=O_2-O_1$ ) em cada parâmetro avaliado**

| <b>Item<br/>Pergunta</b> | <b>/<br/>Dimensão Associada</b>                           | <b>Variação<br/>Acumulada (D)</b> |
|--------------------------|-----------------------------------------------------------|-----------------------------------|
| <b>P1</b>                | Equilíbrio entre Desafio e Habilidade                     | <b>-2</b>                         |
| <b>P2</b>                | Fusão entre Ação e Consciência                            | <b>0</b>                          |
| <b>P3</b>                | Clareza de Objetivos                                      | <b>0</b>                          |
| <b>P4</b>                | <b>Feedback Imediato e Claro (Resolução de Problemas)</b> | <b>+5</b>                         |

| Item / Pergunta | Dimensão Associada                              | Variação Acumulada (D) |
|-----------------|-------------------------------------------------|------------------------|
| P5              | Sentimento de Controlo / Autoconfiança          | -2                     |
| P6              | Concentração na Tarefa                          | +1                     |
| P7              | <b>Perda de Autoconsciência (Tranquilidade)</b> | +5                     |
| P8              | Transformação do Tempo                          | 0                      |
| P9              | Experiência Autotélica (Bem-estar)              | +2                     |

Fonte: a autora, 2026.

Como se verifica no Quadro 3, as duas dimensões que registaram os aumentos mais expressivos (um acréscimo de 5 pontos cada) foram a **Dimensão 4 (Feedback Imediato - P4)**, associada à afirmação "*Ao longo do estudo eu sabia exatamente como tinha de resolver os problemas do TPC*", e a **Dimensão 7 (Perda de Autoconsciência - P7)**, ligada à afirmação "*Senti que estava muito tranquilo*".

No que diz respeito à **Dimensão 4**, o facto de os alunos disporem de suporte audiovisual com dicas verbais focadas no seu TPC permitiu que estivessem mais munidos de ferramentas cognitivas para a resolução autónoma dos problemas técnicos. Quanto à **Dimensão 7**, o aumento da tranquilidade pode ser compreendido pela familiarização progressiva dos alunos com o contexto experimental, com o espaço físico e com a própria rotina de gravação.

Em contrapartida, registou-se uma ligeira contração de 2 pontos nos itens **P1** ("*A princípio, achei que o TPC era bastante desafiador e difícil*") e **P5** ("*Ao longo do estudo eu tive sempre a certeza que ia conseguir resolver os problemas...*").

Esta diminuição no item **P1** é perfeitamente compreensível: como os alunos já haviam tocado o TPC no primeiro momento ( $O_1$ ), o fator novidade dissipou-se e a peça passou a ser percecionada como menos desafiadora ou difícil no segundo momento ( $O_2$ ). Já a

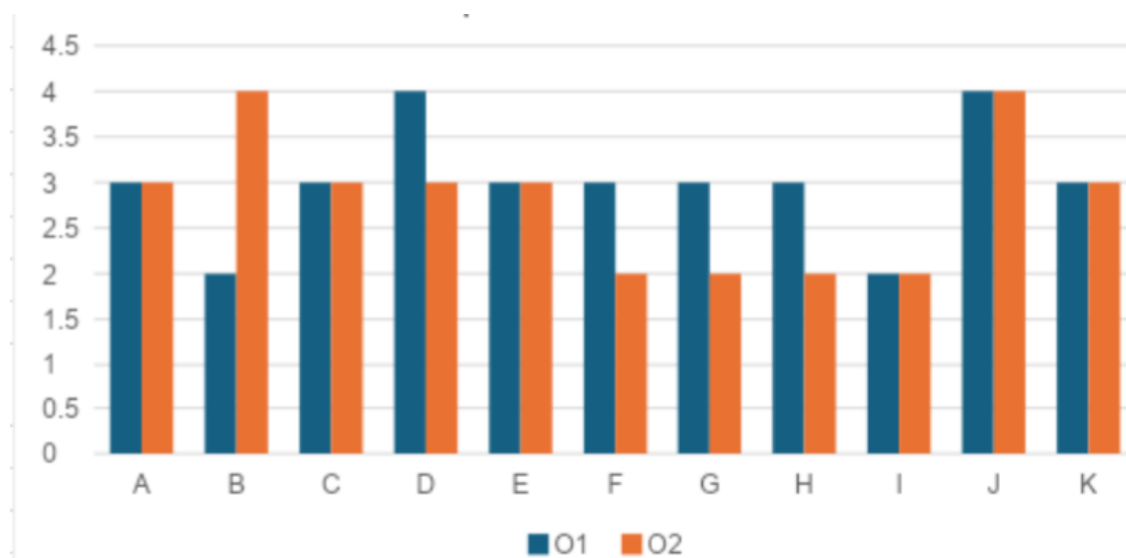
redução no item **P5** levanta uma hipótese pedagógica enriquecedora: o contacto direto com as dicas verbais e os vídeos de correção técnica poderá ter aumentado a consciência autocrítica dos contrabaixistas. Ao confrontarem-se com as diretrizes corretas demonstradas pela gravação em áudio da professora, os alunos tornaram-se mais cientes dos seus próprios desvios e dificuldades, adotando uma postura avaliativa mais realista e ponderada sobre a sua capacidade de resolução imediata.

No parâmetro **"Equilíbrio entre Desafio e Habilidade"** (Gráfico 1), correspondente ao item *"A princípio, achei que o TPC era bastante desafiador e difícil"*, observa-se uma forte consistência nas perceções dos alunos entre os dois momentos. Para a maioria dos contrabaixistas (como os Alunos **A**, **C**, **E**, **I** e **K**), a percepção de dificuldade manteve-se inalterada (score 3).

O desvio mais proeminente ocorreu com o Aluno **B** (representado pelo número 2 no gráfico), cuja percepção de desafio subiu de 2 para 4 pontos. Esta variação sugere que, após a primeira execução, o aluno adquiriu uma consciência mais realista das exigências técnicas da peça ("Racov 13").

Em sentido inverso, os Alunos **D**, **F**, **G** e **H** (números 4, 6, 7 e 8 no gráfico) registaram uma descida na percepção de dificuldade. Isto indica que a familiarização com o TPC no momento  $O_1$  mitigou o impacto do desafio inicial no momento  $O_2$ , tornando a tarefa cognitivamente mais acessível.

**Gráfico 1 - Equilíbrio entre desafio e habilidade**



Fonte: Elaboração da autora

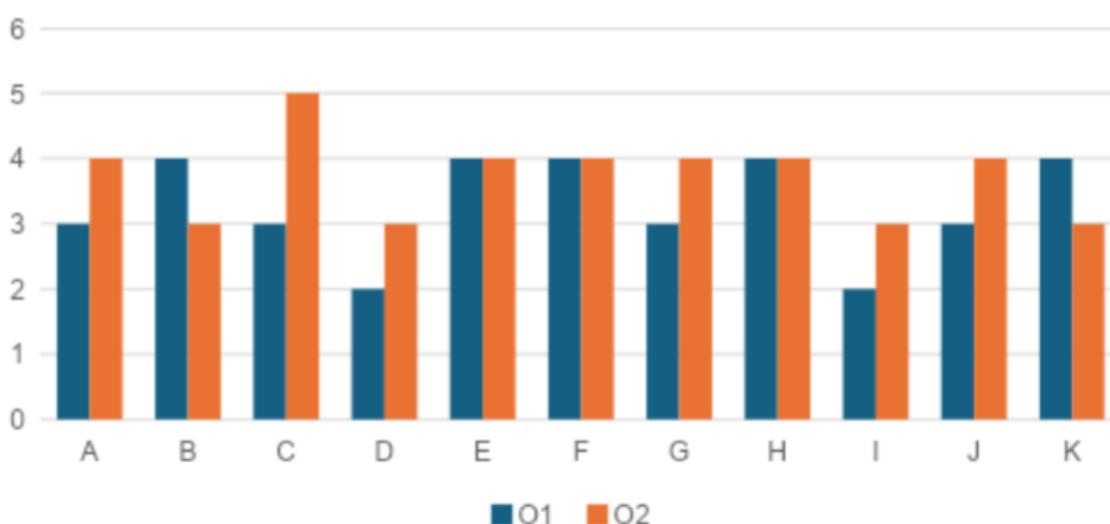
No parâmetro "**Feedback Imediato e Claro**" (**Gráfico 2**), associado à afirmação "*Ao longo do estudo eu sabia exatamente como tinha de resolver os problemas do TPC*", regista-se um dos impactos positivos mais expressivos de toda a investigação, com um incremento acumulado de +5 pontos no cômputo geral da amostra.

Como se observa no Gráfico 2, nenhum aluno registou um decréscimo drástico neste parâmetro pós-intervenção, tendo a grande maioria mantido a estabilidade em valores elevados (como os Alunos **E**, **F** e **H** com score 4) ou apresentado uma evolução positiva notável. Destacam-se os Alunos **A**, **C**, **D**, **G** e **I**, cujas perceções de eficácia na resolução de problemas aumentaram significativamente. O caso mais evidente é o do Aluno **C**, cujo score subiu de 3 para 5 (o valor máximo da escala), o que se alinha com as observações de campo que registaram que a aluna se sentiu muito apoiada pela ferramenta, referindo que as dicas verbais em vídeo funcionavam "*como se tivesse aqui a professora a dar dicas*".

Em termos práticos e pedagógicos, estes resultados sugerem que a disponibilização das dicas verbais estruturadas funcionou como um mecanismo de *feedback* corretivo imediato em formato assíncrono. O aluno, ao deparar-se com um obstáculo técnico durante o estudo individual (como a afinação ou a gestão do arco), pôde recorrer ao *tablet* para ouvir a gravação personalizada feita pela professora.

Embora tenha havido uma ligeira contração na perceção de dois participantes (Alunos **B** e **K**, que oscilaram de 4 para 3 pontos), as notas de campo da assistente de investigação revelam que estes alunos utilizaram escassamente o recurso de vídeo durante a sessão (o Aluno **A**, que partilhou o mesmo padrão de baixa utilização, apenas usou o vídeo uma vez). Esta correlação direta entre a baixa frequência de uso do dispositivo e a ausência de evolução no score de *feedback* reforça a hipótese de que a eficácia da ferramenta está estritamente ligada à sua consulta ativa e sistemática por parte do aluno durante a prática instrumental autónoma.

**Gráfico 2 - Feedback Imediato e Claro (Resolução de Problemas)**



Fonte: Elaboração da autora

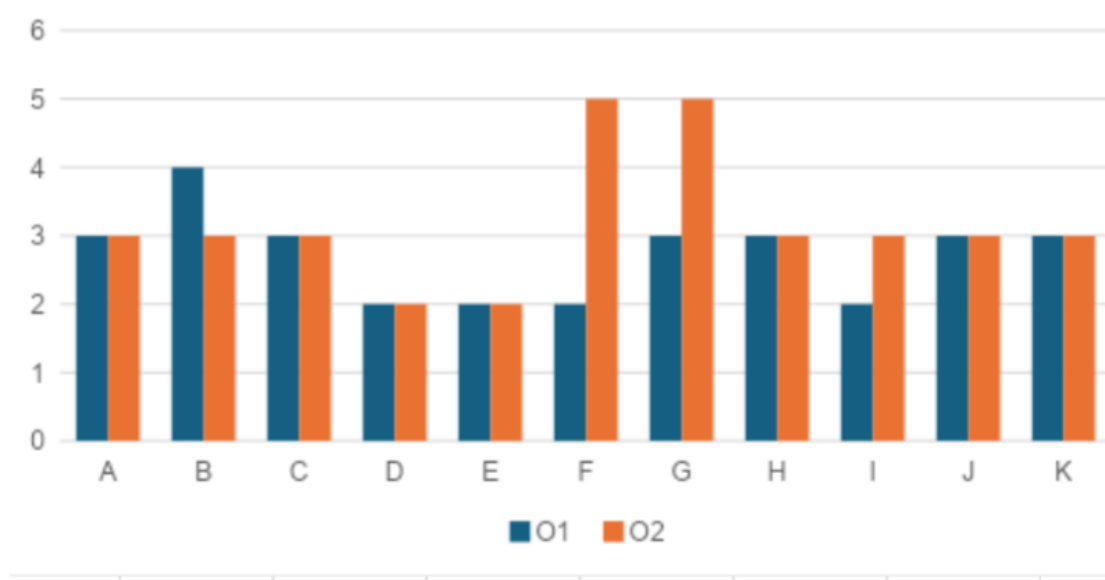
No parâmetro **"Perda de Autoconsciência / Tranquilidade"** (Gráfico 3), correspondente à afirmação *"Senti que estava muito tranquilo"*, registou-se um crescimento acumulado de +5 pontos na amostra geral.

A análise individualizada dos dados revela que a grande maioria dos alunos apresentou uma evolução positiva ou estabilidade em níveis elevados de tranquilidade. Destacam-se os Alunos F (que subiu expressivamente de 2 para 5 pontos), C (de 3 para 5 pontos) e G (de 4 para 5 pontos).

Este aumento geral da tranquilidade no momento  $O_2$  é um indicador metodológico e pedagógico muito relevante. Por um lado, reflete a habituação progressiva dos alunos de contra-baixo ao ambiente de teste, ao protocolo de gravação e à presença da assistente na sala de aula. Por outro lado, as notas de campo sugerem que a posse de uma ferramenta de apoio estruturada (as dicas em vídeo no *tablet*) atuou como um elemento de segurança psicológica. Ao saberem que podiam consultar a demonstração da professora a qualquer momento para resolver as suas dúvidas, os alunos enfrentaram o estudo individual com menor ansiedade de desempenho.

Contudo, é importante notar que alguns participantes mantiveram scores mais baixos ou apresentaram uma ligeira contração neste item (como o Aluno **D** e o Aluno **E**, que pontuaram 2 e 3, respectivamente). Nestes casos específicos, o diário de bordo da investigadora registou que o Aluno **D** se mostrou *"nervoso, mais tímido ou também mais inseguro"* devido à consciência de estar a ser observado. Isto demonstra que, para certos perfis de alunos na faixa etária dos 10 aos 13 anos, a pressão da avaliação externa e a novidade do contexto experimental podem sobrepor-se temporariamente ao efeito facilitador da ferramenta pedagógica.

**Gráfico 3 - Perda de Autoconsciência / Tranquilidade**



Fonte: Elaboração da autora

No fundo, ao cruzarmos os números frios dos questionários com as vivências reais registadas durante as sessões, percebemos que o impacto desta intervenção vai muito além de uma simples subida ou descida de pontuações. Embora a variação global do Estado de Fluxo tenha sido discreta, a verdade é que a introdução das dicas em vídeo (X) revelou-se um porto seguro para estes jovens contrabaixistas. A ferramenta não só os ajudou a ganhar uma autonomia tremenda, dando-lhes um caminho claro sobre como resolver os seus próprios problemas técnicos, como também lhes trouxe uma sensação reconfortante de tranquilidade e segurança enquanto estudavam sozinhos. Por outro lado, as oscilações e quedas que observámos nalguns alunos não significam que o método falhou; pelo contrário, lembram-nos de que a sala de aula e o estudo individual são organismos vivos,

profundamente afetados pelo cansaço físico, pela autocritica que desperta à medida que aprendem e pelas próprias barreiras da idade. Em suma, esta investigação mostra que as dicas verbais em formato audiovisual são muito mais do que um recurso tecnológico: são uma extensão da presença do professor que acolhe, guia e dá segurança ao aluno no seu momento mais vulnerável e solitário, que é o estudo em casa.

## **5.7. Reflexão Final**

A investigação exigiu uma adaptação para a qual, a mestranda não estava totalmente preparada, como por exemplo às obrigações burocráticas, exigências de gestão de tempo, planeamento de comunicações, organização de recursos ou recolha organizada de dados. É importante referir que se criou, em prol deste estudo, uma comunidade entre os pais, alunos e professora/mestranda que facilitou todo o processo investigativo seja em termos de comunicação, motivação ou até logisticamente. A presença, disponibilidade, apoio e participação dos alunos e respetivos encarregados de educação foram, sem dúvida, fatores essenciais para a realização desta investigação.

Fazendo uma retrospectiva crítica ao procedimento da investigação propõe-se algumas potenciais melhorias em futuras investigações. Relativamente à recolha de dados, a mestranda considera que seria mais interessante proceder a uma recolha mais exaustiva de informação sobre a experiência de Estado de Fluxo. Optou-se, neste estudo, por fazer um questionário curto devido à faixa etária dos inquiridos, mas em futuras investigações propõe-se um questionário mais extenso ou até entrevistas, de forma a evitar potenciais más interpretações das perguntas.

O estudo teve algumas limitações no que diz respeito, por exemplo, ao número de participantes. Idealmente, num próximo estudo, munido de mais recursos, faria sentido aumentar a amostra, fazer-se quiçá um estudo de caso com um grupo de controlo e um grupo experimental para evitar qualquer tipo de confrontos de causalidade nos resultados. Maximizar-se também o âmbito deste estudo a outros instrumentos e alargar a amostra ao território nacional e quiçá internacional. Outra potencial investigação poderia ser uma análise da influência do uso de dicas verbais no Estado de Fluxo de um aluno ao longo do tempo, desde o momento em que começa a preparar uma peça até à performance. Propõe-se, por exemplo, criar uma base de dados que compile dicas verbais usadas por diferentes professores de contrabaixo e até de outros instrumentos.

Nem todas as etapas do projeto de investigação foram fáceis de realizar em termos de gestão de tempo, de recursos, de pessoas e entidades. Sendo este o primeiro projeto de investigação da mestranda, o erro fez parte da superação e os momentos de desespero deram força para tentar fazer melhor.

Os onze alunos que enquadraram este projeto de investigação são também eles projetos da mestranda a longo prazo. E a investigação que se apresenta neste relatório resume a preocupação de investigar e melhorar a qualidade do ensino em prol dos seus alunos.

Durante a sua vida académica, a mestranda sempre quis saber os ‘porquês’ das coisas e as possíveis soluções para problemas. Na sua vida atual como instrumentista e professora, segue exatamente este caminho. Este projeto de investigação foi também uma procura por respostas a um dos muitos ‘porquês’ desencadeados pela sua curta experiência como professora de contrabaixo.

A partir de testemunhos de outros professores e da própria experiência da mestranda, surgiu a hipótese de o uso de dicas verbais potencializar o estudo dos alunos. O presente projeto de investigação revelou que dicas verbais são de facto uma estratégia comum em habilidades motoras, e que a escassa literatura sobre o uso de dicas verbais no ensino do instrumento é um tema que merece aprofundamento. Esta investigação também evidenciou que o tema do uso de dicas verbais pode ser útil no âmbito do processo ensino aprendizagem de um instrumento. Revelou também uma ferramenta criativa de estudo individual que funcionou como um embrião investigativo que poderá ser merecedor de análise para futuras investigações e inspiração para outros professores.

Na escola tradicional, os alunos são motivados pelas avaliações (Rathunde & Csikszentmihalyi, 2005). Neste projeto de investigação contrapor esta tendência propondo o Estado de Fluxo como um estado de consciência ideal para o estudo e performance de um aluno ou instrumentista. Desta forma, a eficácia da ferramenta pedagógica corresponde à perspetiva de cada aluno relativamente à sua experiência de Estado de Fluxo. Propõe-se que, em futuras investigações relativas ao ensino da música, o Estado de Fluxo passe a ser cada vez mais um fator essencial na avaliação da eficácia de estratégias de ensino aplicadas.

Csikszentmihalyi revelou numa conferência sobre felicidade a seguinte constatação: *“Nobody can tell you how to reach happiness except yourself. Happiness doesn’t exist as an*

*entity that somehow we are chasing and trying to reach because there is no happiness except for what's inside of yourself"* (Happiness and its causes, 2014, 1:00) Tendo este exemplo por base, ensinar música é algo que a mestranda considera verdadeiramente humano, é ser sensível às fraquezas e trunfos de cada aluno e trabalhar para que eles queiram ser melhores. É trabalhar para que sejam humanos conscientes das suas capacidades, humanos que não bloqueiem por autojulgamento, e que essencialmente consigam ter prazer naquilo que fazem e que eles mesmos queiram ser melhores. O Estado de Fluxo é exatamente isto, e, sendo assim, ensinar música não é só ter bons alunos com ótimas avaliações.

## **6. Conclusão**

As salas de aula são organismos vivos onde cada professor aplica de forma mais ou menos original, estratégias de ensino para ajudar a resolver problemas. Desta forma, cada professor acumula anos de experiências, de problemas e respectivas soluções. Não havendo comunicação entre professores, estas informações vão-se perdendo e vão erguendo barreiras que em nada contribuem para os alunos. Este Relatório de Estágio é importantíssimo exatamente por esta razão. No caso da mestranda, durante o estágio, houve claramente uma abertura dessas barreiras com o professor João Diogo Duarte onde foi possível trocar ideias valiosíssimas não só para o projeto de investigação como para a vida profissional futura.

Ao longo da sua formação como instrumentista, a mestranda nunca considerou a lecionação o seu objetivo profissional. Considerava que não teria as capacidades necessárias para lecionar. No entanto, o início da sua vida profissional como professora de contrabaixo revelou-se surpreendentemente gratificante e motivador. O presente projeto de investigação foi fruto de um interesse genuíno que levou a horas intermináveis de pesquisa alimentados pela própria motivação e até Estado de Fluxo.

O mestrado que culmina no presente relatório de estágio possibilitou à mestranda absorver conhecimentos importantíssimos durante o primeiro ano de mestrado, permitiu na, prática pedagógica, estar em contacto direto com o ambiente escolar, disponibilizou o tempo para aprofundar temas de interesse e consequentemente aplicar todo este conhecimento no projeto de investigação. Conclui-se assim este trabalho que, sem dúvida, servirá como um ótimo prefácio para uma futura carreira profissional mais consciente.

## Bibliografia

- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York: W. H. Freeman and Company.
- Chaffin, R., Lisboa, T., Logan, T., & Begosh, K. T. (2010). Preparing for memorized cello performance: The role of performance cues. *Psychology of music*, 38(1), 3-30.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2002). Research methods in education. routledge.
- Coutinho, C. (2018). Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática (2.<sup>a</sup> edição). Coimbra: Edições Almedina.
- Cowles, H. M. (2020). *The scientific method: An evolution of thinking from Darwin to Dewey*. Harvard University Press.
- Creech, A., & Gaunt, H. (2012). The changing face of individual instrumental tuition: Value, purpose, and potential. In G. E. McPherson & G. F. Welch (Eds.), *The Oxford handbook of music education* (Vol. 1). Oxford University Press.
- Csikszentmihalyi, M. (2014). Living in flow - the secret of happiness with Mihaly Csikszentmihalyi at Happiness & Its Causes 2014 [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=TzPky5Xe1-s>
- de Souza, M. S., Spessato, B. C., & Valentini, N. C. (2014). Estratégias de aprendizagem e o ensino de Judô para iniciantes: demonstração, dicas verbais e feedback. *ACTA Brasileira do Movimento Humano*, 4(5).
- DeFleur, M. L. (1970). Theories of mass communication. (null, Ed.) (Vol. null).
- Escola de Música Nossa Senhora do Cabo. (2025). Site oficial. Recuperado em 3 de junho de 2026, de <https://www.emnsc.pt>
- Ferman Konukman & Elizabeth Petrakis (2001) Verbal and Visual Teaching Cues for Tennis, *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 72:3, 38-43, DOI: 10.1080/07303084.2001.10605850
- Foletto, C. (2017, January). How do instrumental teachers communicate musical ideas in performance teaching?. In *PERFORMA'15: Proceedings of the International Conference on Musical Performance*.

- Foletto, C. G. (2023). A comunicação de instruções no ensino e aprendizagem do instrumento: O uso de pistas pedagógicas em aulas de violino / Instructional communication in one-to-one instrumental lessons: The use of teaching cues in violin tuition.
- Foletto, C., Carvalho, S., & Coimbra, D. (2013). Retrieval cues as a teaching tool in one-to-one instrumental lessons: A pilot study. In *Proceedings of the International symposium on performance science* (pp. 619-624).
- Gallwey, W. T. (1974). *The inner game of tennis* (1st ed.). Random House.
- Henkel, S. (2002). Instructional Cues. Retrieved 11 March 2010, from <http://people.bethel.edu/~shenkel/TeachingMethods/CueInfo/Cues.html>
- Iusca, D. (2015). The relationship between flow and music performance level of undergraduates in exam situations: The effect of musical instrument. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 177, 396-400.
- Jackson, S. A., & Eklund, R. C. (2002). Assessing flow in physical activity: The Flow State Scale–2 and Dispositional Flow Scale–2. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 24(2), 133–150. <https://doi.org/10.1123/jsep.24.2.133>
- Kawase, S. (2014). Importance of communication cues in music performance according to performers and audience. *International Journal of Psychological Studies*, 6(2), 49.
- Konukman, F., & Petrakis, E. (2001). Verbal and visual teaching cues for tennis. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 72(3), 38-43.
- Konukman, F., & Petrakis, E. (2001). Verbal and Visual Teaching Cues for Tennis. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 72(3), 38–43. <https://doi.org/10.1080/07303084.2001.10605850>
- Landin, D. (1994). The Role of Verbal Cues in Skill Learning. *Quest*, 46(3), 299–313. <https://doi.org/10.1080/00336297.1994.10484128>
- Lathan, J., Complete Guide to Student-Centered vs. Teacher-Centered Learning. University of San Diego Online Degrees. 2023, May 11. Retrieved from: <https://onlinedegrees.sandiego.edu/teacher-centered-vs-student-centered-learning/>.

- Lehmann, A. C., Sloboda, J. A., & Woody, R. H. (2007). *Psychology for musicians: Understanding and acquiring the skills*. Oxford University Press.
- Magil. (1998). *Motor Learning Concepts*. McGraw-Hill.
- Masser, L. S. (1993). Critical cues help first-grade students' achievement in handstands and forward rolls. *Journal of teaching in physical education*, 12(3), 301-312.
- McCroskey, J. C., Valencic, K. M., & Richmond, V. P. (2004). Toward a general model of instructional communication. *Communication Quarterly*, 52(3), 197–210.  
<http://doi.org/10.1080/01463370409370192>
- Mottet, T., & Beebe, S. (2006). Foundations of instructional communication. In T. Mottet, V. Richmond, & J. McCroskey (Eds.), *Handbook of instructional communication: Rhetorical and relational perspectives* (pp. 3–32). Boston: Allyn & Bacon.
- Panagiotou, G. (2003). “Bringing SWOT into Focus”. *Business Strategy Review*, 14(2), 8-10
- Parson, M. L. (1998). Focus student attention With Verbal Cues. *Strategies*, 11(3), 30–33.  
<https://doi.org/10.1080/08924562.1998.10591323>
- Psycformusos. (2022, 4 de abril). *Performance cues: What are they and how can they help musicians?* <https://psycformusos.com/2022/04/04/performance-cues-what-are-they-and-how-can-they-help-musicians/>
- Rink, J. E. (2000). What do students learn in Physical Education and how do they learn?.
- Rogers, C. R. (2001). The interpersonal relationship in the facilitation of learning. *Supporting lifelong learning*, 1, 25.
- Spessato, B. C., & Valentini, N. C. (2013). Estratégias de ensino nas aulas de dança: demonstração, dicas verbais e imagem mental. *Revista da Educação Física/UEM*, 24, 475-487.
- Spessato, B. C., & Valentini, N. C. (2013). Estratégias de ensino nas aulas de dança: demonstração, dicas verbais e imagem mental. *Revista da Educação Física/UEM*, 24, 475-487.
- Spitzberg, B., & Cupach, W. (1984). *Interpersonal communication competence*. Beverly Hills, CA: SAGE.

- Stamou, E., Theodorakis, Y., Kokaridas, D., Perkos, S., & Kessanopoulou, M. (2007). The effect of self-talk on the penalty execution in goalball. *British Journal of Visual Impairment*, 25(3), 233-247.
- Statology. (2022). *What is a pretest-posttest design?*. <https://www.statology.org/pretest-posttest-design/>
- Tomic, W. (1980). *The concept of instructional cues*. Twente university.
- Wang, F. (2024). The relationship between students and teachers and its implications. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences*, 29, 390-395.
- Yin, R. (2009). *Case study research: Design and methods* (4th ed., Vol. 5). California: Sage
- Zielke, J., Anglada-Tort, M., & Berger, J. (2023). Inducing and disrupting flow during music performance. *Frontiers in Psychology*, 14, 1187153. . *Frontiers in Psychology*, 14, 1187153.

## **Apêndices**

### **Apêndice A – Consentimento informado aos pais e encarregados de educação- Estágio**

Exmo. Encarregado de Educação

O meu nome é Maria Delmar, sou estudante de mestrado em Ensino da Música na Escola Superior de Música de Lisboa. Estou a fazer um estágio e trabalho de investigação na Escola de Música de Nossa Senhora do Cabo. Para a concretização do estudo precisarei de fazer gravações audiovisuais que serão posteriormente usadas para o tratamento de dados. Toda a informação será inserida de forma anónima no trabalho sendo que qualquer pedido contrário carecerá de um novo requerimento aos Encarregados por parte da investigadora.

(nome)\_\_\_\_\_, Encarregado(a) de Educação do(a) aluno(a)\_\_\_\_\_ declaro que, tendo tomado conhecimento da presente declaração, autorizo a realização de gravações audiovisuais nas aulas/cursos/masterclasses/workshops em que o meu educando se encontre presente.

## Apêndice B - Questionário

### Questionário Estado de Fluxo

Escolhe, de 1 a 5, a opção que mais te faz sentido para cada uma das afirmações, sendo que...

1- "Discordo completamente"

2- "Discordo"

3- "Não discordo nem concordo"

4- "Concordo"

5- "Concordo Plenamente"

\* Indica uma pergunta obrigatória

O meu nome é... \*

A sua resposta

Este é o questionário da... \*

☐ Primeira Fase

☐ Segunda Fase

1. A princípio, achei que o TPC era bastante desafiador e difícil. \*



2. A princípio eu já sabia que ia conseguir tocar bem o TPC. \*



3. Ao longo do estudo eu sabia exatamente quais eram os problemas que tinham \*  
de ser resolvidos no TPC.



4. Ao longo do estudo eu sabia exatamente como tinha de resolver os problemas <sup>\*</sup> do TPC

|                                                                                   |                                                                                   |                                                                                   |                                                                                   |                                                                                     |
|-----------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|
| 1                                                                                 | 2                                                                                 | 3                                                                                 | 4                                                                                 | 5                                                                                   |
|  |  |  |  |  |

5. Ao longo do estudo eu tive sempre a certeza que ia conseguir resolver os <sup>\*</sup> problemas do TPC.

|                                                                                   |                                                                                   |                                                                                   |                                                                                   |                                                                                     |
|-----------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|
| 1                                                                                 | 2                                                                                 | 3                                                                                 | 4                                                                                 | 5                                                                                   |
|  |  |  |  |  |

6. Senti que estava muito concentrado <sup>\*</sup>

|                                                                                     |                                                                                     |                                                                                     |                                                                                     |                                                                                       |
|-------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|
| 1                                                                                   | 2                                                                                   | 3                                                                                   | 4                                                                                   | 5                                                                                     |
|  |  |  |  |  |

7. Senti que estava muito tranquilo. \*

1

2

3

4

5



8. Senti que o tempo passou muito mais rápido. \*

1

2

3

4

5



9. Senti-me bem e feliz a tocar. \*

1

2

3

4

5



## Apêndice C – Comunicação aos Encarregados de Educação

### CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO EM ESTUDO

Caríssimo Encarregado de Educação do aluno \_\_\_\_\_, venho por esta via convidá-lo a si e ao seu educando a participar num estudo no âmbito do meu mestrado em ensino da música na Escola Superior de Música de Lisboa.

A participação neste estudo implica a disponibilidade de pelo menos um adulto e do respetivo educando para as seguintes etapas que se concretizarão no mesmo dia, em local a definir:

- A) A realização de uma sessão de estudo individual pelo seu educando sem limitação de tempo. Para esta sessão de estudo, a professora dirá no próprio dia a peça ou excerto de peça a tocar.
- B) O preenchimento de um **questionário** por parte do **aluno** imediatamente após a sessão de estudo, descrita na etapa A.

- .....
- C) A realização de outra **sessão** de estudo onde se disponibilizará um dispositivo eletrónico com gravações de áudio de apoio ao estudo.
  - D) O preenchimento de um **questionário** pelo **adulto** imediatamente após a sessão de estudo descrita na etapa B.

**Caso aceite participar** neste estudo, será necessária uma autorização por parte do Encarregado de Educação

Eu, \_\_\_\_\_, portador do nº de CC \_\_\_\_\_, autorizo \_\_\_\_\_ do meu educando \_\_\_\_\_ a participar no âmbito do estudo da mestranda Maria Delmar Fernandes, portadora no nº de CC 15197366. Autorizo também o posterior tratamento de dados para fins meramente académicos sendo que todos os dados sobre o meu educando serão apresentados anonimamente.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Assinatura \_\_\_\_\_

## Apêndice D – Orientações e Protocolos de Estudo

### 1ª FASE

- Olá (nome do aluno)! Podes estudar o tempo que quiseres. Quando achares que já conseguiste resolver os problemas do TPC, avisa. Se sentires que não estás a conseguir resolver os problemas do TPC, avisa também.

Quando o aluno referir que já conseguiu resolver os problemas ou então que não consegue resolvê-los, peça que toque a peça do início ao fim. Se ele referir que não consegue tocar do início ao fim, termina-se assim a primeira sessão de estudo.

[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSc6xsE0uakN0mctZhTpd\\_k2nN9I8HFb\\_xKS0cSlrM\\_M4MgMroQ/viewform?usp=header](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSc6xsE0uakN0mctZhTpd_k2nN9I8HFb_xKS0cSlrM_M4MgMroQ/viewform?usp=header)

- Os alunos terão de preencher o formulário sobre “Estado de Fluxo” do Google Forms.

---

### 2ª FASE

- Terás de estudar novamente e durante o tempo que quiseres o TPC. Desta vez vais ter acesso a um áudio no Youtube que vais poder utilizar durante o estudo. Este áudio será a voz da professora com dicas que te vão ajudar a estudar. Tens de estar atento ao que ela diz. Tenta tocar algumas vezes com o vídeo do Youtube. Se não conseguires tocar, tens a opção de pôr o vídeo mais devagar. (Explicar como pôr mais devagar)

Quando ele referir que já conseguiu resolver os problemas ou então que não consegue resolvê-los, pede que toque a peça do início ao fim. Se ele referir que não consegue tocar do início ao fim, termina-se assim a primeira sessão de estudo.

[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSc6xsE0uakN0mctZhTpd\\_k2nN9I8HFb\\_xKS0cSlrM\\_M4MgMroQ/viewform?usp=header](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSc6xsE0uakN0mctZhTpd_k2nN9I8HFb_xKS0cSlrM_M4MgMroQ/viewform?usp=header)

- Os alunos terão de preencher o formulário sobre “Estado de Fluxo” do Google Forms. No fim do formulário há um espaço onde a assistente poderá fazer observações.

---

## Apêndice E- Exemplo prático ferramenta baseada em dicas verbais

60. Сонатина  
 Allegro molto moderato  
 Г. ГЕНДЕЛ  
 (1685-1759)