



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Marisa Alexandra Monteiro da Cunha Coutinho

**A importância do *mentoring* através do uso da tecnologia em alunos de viola d'arco**





**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Marisa Alexandra Monteiro da Cunha Coutinho

## **A importância do *mentoring* através do uso da tecnologia em alunos de viola d'arco**

Relatório de Estágio  
Mestrado em Ensino de Música

Trabalho efetuado sob a orientação do  
**Professor Doutor Mateusz Stasto**

## **DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS**

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.



**Atribuição-NãoComercial-SemDerivações**  
**CC BY-NC-ND**

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

## **Agradecimentos**

A Deus.

Aos meus pais e irmão, pelo amor e apoio incondicional, indispensáveis para a realização deste meu percurso.

Ao Hélder, pelo que significou para mim nesta fase da minha vida.

Ao Tiago e à Rita, por serem os amigos de todos os momentos.

Ao orientador Professor Doutor Mateusz Stasto, pela orientação e confiança depositada no meu trabalho.

Ao Conservatório de Música de Águeda, Diretor Joaquim Vidal Santos e Professores Vera Alemão, Miguel Rodrigues, Daniel Leão e Bruno Rodrigues pela forma como me acolheram e pelos conhecimentos que me transmitiram.

Aos alunos participantes e seus encarregados de educação, pois sem eles não era possível a realização deste projeto.

## **DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE**

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

## **A importância do *mentoring* através do uso da tecnologia em alunos de viola d'arco**

### **Resumo**

O presente relatório é elaborado no âmbito do Estágio Profissional do Mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho e reflete a Intervenção Pedagógica realizada no ano letivo 2021/2022, no Conservatório de Música de Águeda, nos Grupos de Recrutamento M23 – Viola d'arco, e M32 – Música de Conjunto.

A temática da Intervenção Pedagógica incide sobre a importância do *mentoring* na aprendizagem e desenvolvimento performativo dos alunos viola d'arco, de que forma influencia a prática instrumental e o nível de motivação dos mesmos. Através do uso da tecnologia, com os aplicativos *Whatsapp* e *Study With*, pretende-se analisar o nível de interesse dos alunos sobre a sua utilização.

Como objetivos procura-se (1) identificar o contributo do *mentoring* na aprendizagem dos alunos, (2) perceber se a aplicação do *mentoring* compromete o estudo de viola d'arco e motiva os alunos, (3) avaliar o interesse dos alunos sobre o uso da tecnologia e (4) perceber o ponto de vista dos alunos e professores de viola d'arco do Conservatório de Música de Águeda acerca da inclusão do *mentoring* no ensino da música.

No âmbito desses objetivos, foram implementadas sessões individuais de *mentoring online* a três alunos de viola d'arco, pertencentes a diferentes níveis de ensino (1º ciclo, 2º ciclo e 3º ciclo) durante os meses de março a maio de 2022. Além destas sessões foi realizado o *mentoring keep in simulating the success* através do *Whatsapp*, consistindo no envio de mensagens de motivação e inspiração para os alunos em momentos importantes para estes. Por último, os alunos teriam de utilizar o aplicativo *Study With* para registarem o seu tempo de estudo.

A Intervenção Pedagógica, com caráter metodológico de investigação-ação, foi avaliada através de três inquéritos por questionários: o primeiro realizado a todos os alunos de viola d'arco do Conservatório de Música de Águeda, por forma a obterem-se dados reais acerca da motivação e da organização do tempo de estudo destes; o segundo realizado aos intervenientes no processo de *mentoring*; e o terceiro realizado aos professores de viola d'arco do Conservatório de Música de Águeda. Por outro lado, foram realizadas gravações em formato áudio. Após a implementação do *mentoring*, constatou-se que os alunos estiveram mais envolvidos no estudo de instrumento, evoluíram a sua performance e os seus níveis de motivação foram elevados.

Palavras-chave: Aprendizagem, *Mentoring*, Motivação, Tecnologia, Viola d'arco.

## **The importance of mentoring through the use of technology in viola students**

### **Abstract**

This report is prepared within the scope of the Professional Internship of the Master in Music Teaching at the University of Minho and reflects the Pedagogical Intervention carried out in the academic year 2021/2022, at the Conservatory of Music of Águeda, in the Recruitment Groups M23 - Viola, and M32 – Ensemble Music.

The theme of Pedagogical Intervention focuses on the importance of mentoring in the learning and performative development of viola students, how it influences their instrumental practice and their level of motivation. Through the use of technology, with the *Whatsapp* and *Study With* applications, it is intended to analyze the level of students' interest in its use.

As objectives we seek to (1) identify the contribution of mentoring to student learning, (2) understand whether the application of mentoring compromises the study of viola and motivates students, (3) assess students' interest in the use of technology and (4) understand the point of view of students and teachers of viola from the Conservatory of Music of Águeda about the inclusion of mentoring in music teaching.

Within the scope of these objectives, individual online mentoring sessions were implemented for three viola students, belonging to different levels of education (1st cycle, 2nd cycle and 3rd cycle) during the months of March to May 2022. In addition to these sessions mentoring keep in simulating the success was carried out via *Whatsapp*, consisting of sending messages of motivation and inspiration to students at important moments for them. Finally, students would have to use the *Study With* app to record their study time.

The Pedagogical Intervention, with an action-research methodological character, was evaluated through three questionnaire surveys: the first carried out to all viola students at the Águeda Music Conservatory, in order to obtain real data about the motivation and organization of their study time; the second carried out to those involved in the mentoring process; and the third carried out to the viola teachers of the Águeda Music Conservatory. On the other hand, recordings were made in audio format. After the implementation of mentoring, it was found that students were more involved in the study of the instrument, their performance evolved and their levels of motivation were high.

Keywords: Learning, Mentoring, Motivation, Tenchnology, Viola



## Índice

Agradecimentos.....	ii
Resumo.....	iv
Abstract.....	vi
Preâmbulo .....	1
1. Enquadramento teórico.....	3
1.1. <i>Mentoring</i> .....	3
1.1.1. Origem histórica .....	3
1.1.2. Conceito e definição .....	4
1.1.3. Intervenientes.....	7
1.1.4. Contexto, tipologias e modalidades .....	9
1.1.5. Benefícios e implicações.....	15
1.1.6. Aplicação na educação .....	17
1.2. O uso da tecnologia na educação .....	19
1.2.1. Integração das novas tecnologias no ensino da música .....	21
1.2.2. O <i>mentoring</i> através da tecnologia .....	23
2. Caracterização do contexto de estágio.....	25
2.1. Conservatório de Música de Águeda .....	25
2.1.1. Oferta Educativa .....	25
2.1.2. Protocolos .....	26
2.1.3. Estrutura Organizacional.....	26
2.1.4. Objetivos e estratégias.....	27
2.1.5. Conclusão .....	29
2.2. Caracterização dos intervenientes.....	29
2.3. Metodologia de intervenção .....	31
2.4. Instrumentos de recolha de dados.....	33

3.	Apresentação e descrição das atividades .....	35
3.1.	Sessões de <i>mentoring online</i> : diários de bordo .....	35
3.1.1.	Diários de bordo: Aluna A .....	36
3.1.2.	Diários de bordo: Aluno B .....	41
3.1.3.	Diários de bordo: Aluna C .....	47
3.2.	Momentos de mentoring keep in simulating the success .....	51
3.3.	Uso do aplicativo <i>Study With</i> .....	53
3.4.	Gravações das peças antes e após o <i>mentoring</i> .....	53
3.5.	Questões Éticas .....	54
4.	Apresentação e análise de dados .....	55
4.1.	Dados obtidos no inquérito por questionário nº 1 - pré implementação do Mentoring.....	55
4.1.1.	Alunos – Idade e sexo.....	55
4.1.2.	Ciclos de ensino que os alunos frequentam.....	56
4.1.3.	Confiança enquanto tocam viola d'arco.....	56
4.1.4.	Motivação para o estudo de instrumento .....	57
4.1.5.	Organização do tempo de estudo de viola d'arco.....	57
4.1.6.	Noção de desperdício de tempo de estudo de viola d'arco.....	58
4.1.7.	Uso de recursos tecnológicos no estudo de instrumento.....	58
4.1.8.	Utilização de algum recurso como motivação no estudo .....	59
4.2.	Dados obtidos no inquérito por questionário nº 2 - pós implementação do <i>Mentoring</i> .....	59
4.2.1.	Alunos – Idade, género e nível de escolaridade dos participantes .....	59
4.2.2.	Ciclos de ensino que os participantes frequentam .....	60
4.2.3.	Disponibilidade da Professora Estagiária durante o processo .....	60
4.2.4.	Incentivo e motivação por parte da Professora Estagiária para as provas de avaliação .61	
4.2.5.	Compromisso no estudo de viola d'arco através das sessões de <i>mentoring online</i> .....	61
4.2.6.	Motivação dos participantes na experiência.....	62

4.2.7.	Evolução na prática performativa .....	62
4.2.8.	Uso do aplicativo <i>Study With</i> .....	63
4.2.9.	Utilização do <i>Whatsapp</i> .....	63
4.2.10.	Aplicação do <i>mentoring</i> na formação de um estudante de música.....	64
4.2.11.	Benefícios e/ou limitações que os participantes sentiram.....	64
4.2.12.	Apreciação dos participantes .....	64
4.3.	Dados obtidos no inquérito por questionário nº 3 - pós implementação do <i>Mentoring</i> .....	65
4.3.1.	Evolução performativa dos alunos .....	65
4.3.2.	Inclusão do <i>mentoring</i> no ensino da música: vantagens/limitações .....	65
4.4.	Dados obtidos do uso do aplicativo <i>Study With</i> .....	66
4.5.	Dados obtidos nas Gravações.....	67
4.6.	Análise e discussão dos resultados.....	67
5.	Considerações Finais .....	70
	Referências .....	72
	Anexos .....	79
	Anexo A – Repertório trabalhado pela Aluna A durante as sessões de <i>mentoring online</i> .....	80
	Anexo B – Repertório trabalhado pelo Aluno B durante as sessões de <i>mentoring online</i> .....	82
	Anexo C - Repertório trabalhado pela Aluna C durante as sessões de <i>mentoring online</i> .....	84
	Anexo D – Pedido de autorização para a realização do projeto de intervenção pedagógica no Conservatório de Música de Águeda.....	86
	Anexo E – Pedido de autorização aos Encarregados de Educação para a gravação de vídeos e uso de aplicativos tecnológicos .....	88
	Anexo F – Declaração de autorização e identidade .....	89
	Anexo G – Guia de inquérito por questionário aos alunos de viola d’arco do Conservatório de Música de Águeda.....	90
	Anexo H – Guia de inquérito por questionário aos alunos de viola d’arco participantes no <i>mentoring</i> – pós implementação .....	94

Anexo I – Guia de inquérito por questionário aos professores de viola d’arco do Conservatório de Música de Águeda .....	97
---	----

## Índice de Tabelas

Tabela 1: Definições de Mentoring .....	5
Tabela 2: Características do Mentor .....	8
Tabela 3: Características do Mentee .....	9
Tabela 4: Modalidades de Mentoring.....	11
Tabela 5: Principais projetos/programas educativos tecnológicos em Portugal (1985-2013). .....	20
Tabela 6: Alunos participantes (nível de ensino e idade) .....	30

## Índice de Figuras

Figura 1: Estrutura Organizacional (Projeto Educativo Conservatório de Música de Águeda, 2021-2024, p. 16).....	27
Figura 2: Exemplo de mensagens enviadas à aluna A.....	52
Figura 3: Exemplo de mensagens enviadas ao aluno B.....	52
Figura 4: Exemplo de mensagens enviadas à aluna C .....	53
Figura 5: Utilização do aplicativo Study Whith - aluna A .....	66
Figura 6: Utilização do aplicativo Study Whith - aluno B .....	66
Figura 7: Utilização do aplicativo Study Whith - aluna C .....	66

## Índice de Gráficos

Gráfico 1: Idade dos alunos .....	55
Gráfico 2: Sexo dos alunos.....	55
Gráfico 3: Nível de escolaridade dos alunos .....	56
Gráfico 4: Nível de confiança quando tocam viola d'arco .....	56
Gráfico 5: Motivação no estudo de viola d'arco.....	57
Gráfico 6: Organização do tempo de estudo de viola d'arco .....	57
Gráfico 7: Sentimento de desperdício de tempo de estudo de viola d'arco.....	58
Gráfico 8: Utilização de recursos tecnológicos no estudo de instrumento .....	58
Gráfico 9: Preferência pela utilização de um recurso que motive o estudo .....	59
Gráfico 10: Sexo dos participantes .....	60
Gráfico 11: Nível de escolaridade dos participantes.....	60
Gráfico 12: Disponibilidade da Professora Marisa .....	61
Gráfico 13: Incentivo e Motivação para as provas de avaliação .....	61
Gráfico 14: Motivação relativamente a toda a experiência.....	62
Gráfico 15: Evolução na prática performativa .....	63
Gráfico 16: Evolução performativa dos alunos .....	65

## Preâmbulo

O presente relatório de estágio insere-se no âmbito do Mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho, como resultado do Estágio Profissional e Prática de Ensino Supervisionada, variante instrumento, mais especificamente viola d'arco (M23) e Música de Câmara (M32). Com orientação científica do Professor Doutor Mateusz Stasto, o projeto de intervenção pedagógica foi implementado no Conservatório de Música de Águeda e envolveu a participação ativa de três alunos, pertencentes a diferentes níveis de ensino.

A temática deste projeto de intervenção pedagógica aborda o conceito *mentoring*, um processo de relacionamento entre duas pessoas, uma mais velha (experiente) – mentor, e outra mais jovem (inexperiente) – mentorado, onde ocorre uma partilha de conhecimentos, conselhos e orientações (Brito et al., 2017). Também é definido como sendo “um processo de desenvolvimento profissional e de carreira que se opera através do trabalho conjunto” (Penim & Catalão, 2021, p. 14). A partir destas definições, compreende-se que uma maior interação entre o professor e o aluno, com objetivos bem definidos, pode ser fundamental no desenvolvimento da aprendizagem e evolução do aluno com o instrumento. O facto do professor não se cingir unicamente à relação de professor-aluno, onde o principal objetivo é ensinar, ter um papel de orientador no processo de ensino-aprendizagem, marcado pela partilha de experiências e de momentos de incentivo e inspiração para o aluno, pode influenciar a formação académica deste, com o desenvolvimento de outras competências sociais.

O enfoque deste plano de intervenção pedagógica incidiu na importância da existência de um mentor na aprendizagem do aluno e de que forma influencia a prática instrumental, bem como os níveis de motivação dos alunos neste processo.

Esta temática surge como um novo desafio aliado ao ensino, apercebendo que há alunos com dificuldade em estabelecer uma regularidade de estudo com o instrumento e com necessidade de definirem os seus objetivos performativos. Por outro lado, observa-se que os níveis de motivação têm vindo a diminuir, pelo que a existência de novos processos de ensino pode influenciar a forma como os alunos encaram o estudo de instrumento. Neste seguimento, visto que estamos numa sociedade que dá ênfase ao uso das tecnologias, é interessante aliar o estudo do instrumento com a utilização de ferramentas tecnológicas, por forma a torná-lo mais aprazível.

O professor tem um papel fundamental na motivação e orientação dos alunos, pelo que pode pensar em utilizar outros meios de ensino disponíveis, tornando uma aprendizagem mais ativa e



atrativa. A utilização de ferramentas de trabalho diferenciadas pode ser um caminho eficaz para suprir as dificuldades sentidas pelos alunos.

A finalidade principal da introdução desta temática é explorar e desenvolver novas estratégias pedagógicas para o desenvolvimento das competências performativas em alunos de viola d'arco. Desta forma, o presente projeto pretende dar a conhecer outros formatos de ensino, possibilitando uma aprendizagem ativa através de um maior contacto entre o professor e o aluno, e inculcar, neste último, a importância da regularidade de estudo de instrumento, impulsioná-lo neste processo, bem como promover o seu desenvolvimento performativo.

Nesta linha de pensamento, a principal questão de investigação neste projeto de intervenção pedagógica é a seguinte: O *mentoring* contribui para uma melhor aprendizagem e desenvolvimento performativo dos alunos de viola d'arco?

Posto isto, as questões de investigação que permitirão uma maior reflexão sobre esta temática são as seguintes:

- a. Há evolução na aprendizagem dos alunos de viola d'arco com a implementação do *mentoring*?
- b. Uma orientação individualizada por um mentor na aprendizagem de viola d'arco faz com que os alunos sintam maior comprometimento no estudo?
- c. A implementação do *mentoring* motiva os alunos?
- d. Quais as vantagens e desvantagens de um programa de *mentoring* no ensino da música em alunos de viola d'arco?
- e. O recurso à tecnologia, como forma de os alunos mostrarem resultados, é motivacional para eles?

Pretendendo dar resposta a estas questões, com base na literatura existente e adaptada ao contexto de intervenção, durante a prática pedagógica procura-se cumprir os seguintes objetivos de investigação:

- a. Identificar o contributo do *mentoring* na aprendizagem e na motivação dos alunos.
- b. Perceber se a aplicação do *mentoring* compromete o estudo de viola d'arco nos alunos.
- c. Avaliar o interesse dos alunos sobre o uso da tecnologia.
- d. Perceber o ponto de vista dos alunos e professores de viola d'arco do Conservatório de Música de Águeda sobre a inclusão do *mentoring* no ensino da música.

- e. Analisar as vantagens e limitações da implementação do *mentoring* no ensino da música.

O presente relatório de estágio está estruturado em cinco capítulos. O primeiro capítulo (Enquadramento teórico) faz uma alusão à temática, refletindo a origem e o conceito de *mentoring*, os intervenientes neste processo, as tipologias, os benefícios e implicações, bem como a sua aplicação na educação.

O segundo capítulo (Caracterização do contexto de estágio, metodologia de investigação e estratégias de investigação), pormenoriza o contexto do estágio, com descrição da instituição de acolhimento e dos participantes intervenientes no projeto de intervenção pedagógica. É também apresentada a metodologia utilizada no desenvolvimento do projeto de intervenção pedagógica, bem como as estratégias de investigação planeadas para a recolha de dados.

O terceiro capítulo (Intervenção Pedagógica) descreve todo o processo de intervenção, com a apresentação e descrição das atividades envolvidas no projeto.

O quarto capítulo (Apresentação e análise de dados) explana os dados recolhidos através dos inquéritos por questionário, do uso do aplicativo *Study With* e das gravações.

Por último, no quinto capítulo (Conclusões e considerações finais) é elaborada uma reflexão final acerca do projeto de investigação desenvolvido.

## **1. Enquadramento teórico**

### *1.1. Mentoring*

#### 1.1.1. Origem histórica

O *Mentoring* surgiu na Europa antiga (civilização grega) com os seus primeiros registos na epopeia *Iliada* de Homero, estabelecendo esta prática através da relação constituída entre três personagens da história: Mentor, Ulisses e seu filho, Telémaco (Penim & Catalão, 2021).

O termo “mentor” aparece no livro *A Odisseia*, também de Homero, caracterizado por ser um tutor responsável por cuidar e dar conselhos sábios e sensatos a Telémaco quando seu pai, Ulisses, partiu para combater a Guerra de Troia, preparando-o para se tornar rei (Bell, 1996; Clawon, 1980 as cited in Russel e Adams, 1997).

Ulisses foi quem escolheu o Mentor para ajudar e orientar o seu filho, ao nível pessoal e das competências práticas. Naquela época, o mais concebível era aprender com os que podiam ensinar,

essencialmente através de pessoas mais velhas, detentoras de sabedoria e inteligência, hábeis e maduras (Penim & Catalão, 2021).

Existem também registos históricos sobre o *mentoring*, quando o dramaturgo grego Sófocles refere que “a coisa razoável é aprender com quem pode ensinar” (Wickman, 1997 as cited in Russel e Adams, 1997, p. 1, tradução nossa).

A relação entre o Mentor e Telémaco é explorada no livro *As Aventuras de Telémaco*, escrito no final do século XVII por Fenélon. Esta obra inspirou muitos pedagogos do século XVIII, e é também através desta que o termo “mentor” volta a entrar no nosso vocabulário, até à atualidade (Bellodi e Martins, 2006 as cited in Girão, 2013).

Desde a civilização grega à atualidade, podemos constatar que o *mentoring* esteve presente na história da humanidade sobre diversas formas, como exemplo, na nobreza, onde eram contratados mentores (conselheiros e modeladores de conduta) para auxiliarem na aprendizagem e educação dos mais novos (Santos, 2007).

Mais recentemente, Higgins & Kram (2001) referem que o *mentoring* se propagou pelas escolas de ciências humanas e de gestão, como sendo uma ferramenta de desenvolvimento de carreira, devido à emergência das organizações.

Observa-se também que o conceito de *mentoring* tem sido alargado para o contexto educacional, e pode ser considerado como uma ferramenta para orientar e modelar comportamentos em jovens, considerados em risco, por forma a alcançarem o sucesso escolar. O Reino Unido tem implementado iniciativas educacionais em torno desta temática, para combater a exclusão social dos jovens (Colley, 2001).

Por outro lado, no nosso quotidiano estamos em permanente contacto com o *mentoring*, uma vez que em casa, na escola, no trabalho, ou até no círculo de amizades, há a constante partilha de conhecimentos e advertências.

### 1.1.2. Conceito e definição

O *mentoring* é um tema de interesse a nível académico e a nível profissional (Baugh & Sullivan, 2005).

O seu conceito tem adquirido várias formas, quer no seu entendimento, quer nas suas práticas informais de ensino e aprendizagem. Esta dificuldade de definição do conceito de mentoria tornou-se perceptível ao longo das últimas décadas. Grassinger et al. (2016), afirmam que essa dificuldade advém

de cada investigador ter a sua própria definição, sendo, portanto, um conceito ambíguo, onde existem várias possibilidades de aplicar um programa de *mentoring*, e que essa transferência de conhecimentos através de uma mentoria é difícil devido à falta de consistência de processos de orientação. Por outro lado, Haggard et al. (2011) reforçam a indefinição do conceito, quer por partes dos investigadores, quer por parte de quem constrói os programas de *mentoring*. Cada um utiliza esses programas à sua melhor maneira e os objetivos de uma organização podem ser diversos e orientados de acordo com as suas necessidades e objetivos (Ferreira, 2008).

De facto, a realidade dá evidência a estes autores, uma vez que existe uma diversidade da prática de *mentoring* em vários contextos: empresarial, organizacional, social, escolar.

São diversas as definições do conceito *mentoring* e a tabela 1 apresenta, cronologicamente, algumas delas.

*Tabela 1: Definições de Mentoring*

Autor (s)	Ano	Definição
<b>Dalton, Thompson &amp; Price</b>	1977	Troca interpessoal entre um colega sénior (mentor) e um colega júnior menos experiente. O mentor orienta o seu colega júnior no desenvolvimento pessoal e de carreira.
<b>Kram</b> (as cited in Rocha, 2019)	1980	Relacionamento entre um colaborador sénior (com maior experiência) e um colaborador júnior (com menor experiência).
<b>Kram &amp; Isabella</b>	1985	Relação existente entre o mentor (experiente) e outro indivíduo (inexperiente). O mentor transmite conhecimentos e orientações ao indivíduo inexperiente, auxiliando-o no seu progresso profissional.
<b>Kram</b> (as cited in Rocha, 2019)	1988	Relacionamento entre duas pessoas, sendo uma delas mais velho (experiente – mentor), que transfere conhecimento e orientações a uma pessoa mais nova (inexperiente – <i>mentee</i> )
<b>Clutterbuck &amp; Megginson</b>	1999	“Ajuda de uma pessoa para outra na obtenção de mudanças significativas no conhecimento, trabalho ou pensamentos.” (p.3)
<b>MacLennan</b> (as cited in Rocha, 2019)	1999	Processo onde um gestor sénior experiente se disponibiliza para ajudar um gestor principiante; o gestor sénior é considerado como um “modelo”, transmitindo conhecimento e apreciações ao gestor principiante.
<b>Roberts</b>	2000	É uma relação existente entre um mentor e um aluno, caracterizado por

		ser um processo de ajuda e de ensino-aprendizagem, onde ocorre a transmissão de conhecimento e o desenvolvimento pessoal e profissional.
<b>Parsloe &amp; Leedham</b>	2016	É um estímulo direcionado a uma pessoa, por forma a gerir a sua aprendizagem, com o objetivo de otimizar o seu potencial, desenvolver capacidades e melhorar o seu desempenho.
<b>Erlich</b>	2017	“É uma parceria em que uma pessoa que tem determinados conhecimentos e experiência utiliza essa bagagem para estimular o desenvolvimento de outra pessoa.” (p. 3)
<b>Penim &amp; Catalão</b>	2021	Processo de desenvolvimento profissional e de carreira, efetuado entre dois profissionais (mentor e <i>mentee</i> ), através de um trabalho conjunto.
<b>Fonte:</b> Elaboração própria, baseada na literatura existente dos referidos autores desta tabela.		

A definição de Kram de 1988 é considerada a mais clássica, sendo o *mentoring* um relacionamento entre duas pessoas, com uma mais velha (experiente) – mentor, e outra mais jovem (inexperiente) - mentorado, preparada para a obtenção de conhecimentos, conselhos e orientações. (Brito et al., 2017)

Sob outro enfoque,

o mais relevante da relação mentor-orientando é que ambos ganham com a experiência do mentoring. Ao que parece, existe concordância nas literaturas de que uma relação eficaz de mentoria propicia o desenvolvimento profissional, apoio psicológico e *networking* ao orientando; e para o mentor, o reconhecimento e respeito dos pares e dos superiores, o entusiasmo e a motivação pessoal, as informações a respeito de possíveis problemas nos níveis inferiores e novos conhecimentos (Robbins, 2010, cited in Jaeschke, 2012, p. 5)

Do ponto de vista teórico, e tendo em conta as definições acima apresentadas na tabela 1, verifica-se que o principal ponto em comum é a existência de uma relação entre duas pessoas.

Como características principais, Penim & Catalão (2021, p. 14) mencionam que através do *mentoring*, o profissional com maior experiência e conhecimento, acompanha o *mentee*, “proporcionando suporte na gestão da carreira; aportando uma visão mais global sobre o negócio e/ou profissão; partilhando experiência e conhecimentos; proporcionando maior segurança emocional; facilitando o acesso a redes de contactos e apoiando na gestão das motivações e expectativas”. Também estes mesmos autores referem um conjunto de contextos onde se pode aplicar o *mentoring*: empresas, instituições, educação, saúde, desporto, esfera social, política, artes, comunicação ou família.

A partilha de conhecimento e de experiências em qualquer contexto são ferramentas de desenvolvimento humano e profissional. Desta forma, o *mentoring* pode ser utilizado em qualquer tipo de contexto, seja ele profissional ou pessoal.

Ao longo da nossa vida deparamo-nos com determinadas situações em que somos e/ou fomos mentores ou *mentees*, tendo como base o apoio e o auxílio baseados numa relação mútua, característica fundamental do *mentoring*, sendo assim possível aplicar em qualquer situação.

### 1.1.3. Intervenientes

Um processo de *mentoring* implica uma relação existente entre duas pessoas: o mentor e o *mentee*. Ambos têm um papel diferente e importa perceber e conhecer cada um deles e de que forma se relacionam entre si.

#### 1.1.3.1. Mentor

A maioria da literatura existente afirma que o mentor é considerado como um guia e conselheiro de uma determinada pessoa, esta última vulgarmente designada de *mentee*.

Daniel et al. (2006) consideram que um mentor é alguém superior ao *mentee*, que embora possam ser colegas, o mentor tem uma função profissional superior, ajudando o *mentee* através de recursos e experiências que melhorem o seu desenvolvimento. Por outro lado, o mentor é considerado como um modelo e um apoio para o *mentee*, tendo por isso uma função psicossocial.

Barondess (1995) faz referência à relação de *mentoring* como a existente entre um pai (mentor) e um filho (*mentee*), isto é, onde o pai tem o papel de responsabilizar e orientar o filho na educação e formação. Nesta linha de pensamento, Daloz (1986 as cited in Girão, 2013) corrobora com a ideia da figura parental assumida pelo mentor, defendendo que este entenda todo o processo educativo como uma viagem, considerando os sonhos do viajante (*mentee*), percebendo o que é que o move, e conhecendo-o melhor.

No entendimento de Nigro (2005), o mentor é considerado um conselheiro e um assessor para a progressão da carreira de um *mentee*. O seu papel é mostrar ao *mentee* o caminho correto para o seu desenvolvimento, dando-lhe conselhos e ajudando-o na resolução de problemas e sugerindo sugestões baseadas nas suas próprias experiências.

Verifica-se que o mentor tem um papel fundamental para o *mentee*, sendo uma figura modelo de formação e capaz de dar soluções e estratégias, tendo em conta experiências já vividas e sentidas.

Neste seguimento, é importante perceber características essenciais que um mentor deve possuir. Penim & Catalão (2021, p. 22), fazem referência a um conjunto de características que o mentor deve deter, explícitas na tabela 2:

*Tabela 2: Características do Mentor*

<b>Características do Mentor</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ser interessado e ter vontade de contribuir para o desenvolvimento de outras pessoas.</li> <li>▪ Reconhecer o valor do tempo investido no processo, isto é, terá de ter espírito de comprometimento nos momentos estabelecidos com o <i>mentee</i>.</li> <li>▪ Evidenciar uma atitude positiva.</li> <li>▪ Partilhar conhecimentos e experiências importantes para o <i>mentee</i>.</li> <li>▪ Estar permanentemente atualizado.</li> <li>▪ Não ter receio de partilhar experiências negativas e que sejam úteis para o <i>mentee</i>.</li> <li>▪ Ter reputação profissional.</li> <li>▪ Estar recetivo a aprender com o <i>mentee</i>.</li> <li>▪ Saber desafiar, apoiar, cooperar.</li> <li>▪ Ter maturidade ética</li> </ul>
<b>Fonte:</b> Elaboração própria, baseada nos autores Penim & Catalão (2021, pp. 25-33)	

Clutterbuck (2012) faz referência ao mentor como responsável pelo desenho dos programas de mentoria e, portanto, é importante que seja capaz de ajudar o *mentee* a desenvolver características que ele próprio as contenha. Este autor afirma também que o mentor vê o *mentee* como uma versão sua, há uns anos atrás e deve atender às necessidades deste.

#### 1.1.3.2. *Mentee*

O *mentee*, também vulgarmente conhecido por mentorado ou protegido, é caracterizado por ser quem recebe ajuda do mentor (Erich, 2017).

Gonçalves et al. (2017) refere-se ao *mentee* como uma pessoa com pouca experiência e com oportunidade de se desenvolver com um mentor.

Clutterbuck (2012) refere que os *mentees* entram num programa de *mentoring* de duas formas: ou estão puramente interessados em se desenvolver com um mentor ou então a organização nomeia-os para tal processo.

Independentemente da forma como a relação é instituída, os autores Penim & Catalão (2021) referem um conjunto de características essenciais do *mentee*, que estão apresentadas na tabela 3.

Tabela 3: Características do Mentee

<b>Características do Mentee</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ser capaz de definir os seus objetivos com a implementação de um programa de <i>mentoring</i>.</li> <li>▪ Valorizar o mentor.</li> <li>▪ Mostrar interesse em ter um mentor que o irá desafiar.</li> <li>▪ Estar disponível.</li> <li>▪ Ter capacidade de trabalho e autonomia.</li> <li>▪ Não resistir em colocar em prática as recomendações do mentor.</li> <li>▪ Estar recetivo a qualquer tipo de apreciação.</li> <li>▪ Não pressionar excessivamente o mentor com solicitações extemporâneas.</li> <li>▪ Saber valorizar o que recebe.</li> <li>▪ Saber agradecer.</li> </ul>
<b>Fonte:</b> Elaboração própria, baseada nos autores Penim & Catalão (2021, pp. 25-33)	

A literatura dá ênfase a inúmeros benefícios que o *mentee* recebe ao estabelecer um programa de mentoria, que será detalhado no subcapítulo 1.1.5.

#### 1.1.4. Contexto, tipologias e modalidades

O *mentoring* pode ser classificado de acordo com o contexto onde é inserido, a sua tipologia e a modalidade em que é aplicado.

O contexto refere-se ao local onde é introduzido, podendo ser interno ou externo.

O *mentoring* interno ocorre quando o mentor partilha a mesma realidade do aprendiz (*mentee*). Por outro lado, num contexto externo, o mentor trabalha com a realidade de outras empresas, e, portanto, recorre também a outro tipo de linguagens e conceitos (Guerra et al, 2013 as cited in Rocha, 2019).



Apesar da distinção entre estes dois contextos, Santos (2007, p. 253) refere que o *mentoring* não se limita ao ambiente interno da organização, estendendo-se para fora, indicando que “o *mentoring* externo pode significar uma relação de negócio-para-negócio e incluir aprendizagem e compartilhamento de informações entre empresas e outros parceiros”.

Relativamente à tipologia do *mentoring*, e de acordo com Hegstad (2006, p. 384), “existem dois tipos de programa de *mentoring*: informal e formal”.

Chao (1997) faz referência à principal distinção entre o *mentoring* formal e o *mentoring* informal, que consiste essencialmente na forma como o relacionamento foi instituído. Os mentores informais não são reconhecidos na organização ao invés dos mentores formais que são escolhidos através da organização onde os *mentees* se inserem.

Também Bruce & Bridgeland (2014) referem a existência de dois tipos de *mentoring*: formal e informal. A principal diferença centra-se na forma como ocorreu o relacionamento, isto é, se foi um relacionamento natural, trata-se de um *mentoring* informal, caso contrário, estamos perante um *mentoring* formal.

Erllich (2017, p. 6) corrobora, afirmando que tudo na vida acontece de forma espontânea e “quando o relacionamento de *mentoring* nasce dessa forma, dizemos que se trata de *mentoring* informal, espontâneo ou natural. No *mentoring* informal há uma espécie de “clique”, uma química interpessoal. De repente, um está ali ajudando o outro a progredir.”

Penim & Catalão (2021) também referem duas formas de escolha de mentores: por iniciativa dos mentores a convite da gestão, ou por escolha dos próprios *mentees*.

Eddy et al. (2001 as cited in Eby & Lockwood, 2004), afirma que o *mentoring* formal tem vários objetivos de acordo com as várias metas a atingir, como por exemplo o desenvolvimento do conhecimento, de técnicas ou habilidades.

Após a relação entre o mentor e o *mentee* estar instituída, o *mentoring* pode ser realizado através de diversas modalidades. A tabela 4 descreve as modalidades existentes, bem como as suas características principais, os benefícios decorrentes das mesmas e como podem ser aplicadas.

Tabela 4: Modalidades de Mentoring

Modalidade	Características	Benefícios	Aplicações
<b>Mentoring One to One</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Modalidade operacionalizada por duas pessoas: Mentor e <i>Mentee</i>.</li> <li>▪ Reciprocidade de aprendizagem e desenvolvimento (conversas e experiências partilhadas)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ O <i>mentee</i> tem a atenção do mentor na prossecução dos seus objetivos, numa relação de exclusividade.</li> <li>▪ O mentor partilha os seus conhecimentos e vivências, resultando no sentimento de gratificação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Formato <u>formal</u> (com prazos e padrões a seguir) ou <u>informal</u> (não há uma programação pré-estabelecida, mas existe uma continuidade no desenvolvimento).</li> </ul>
<b>Mentoring Peer to Peer</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Processo entre dois ou mais profissionais, com funções semelhantes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Favorece a entreaajuda.</li> <li>▪ Veículo para a resolução de problemas.</li> <li>▪ Favorece o espírito de equipa.</li> <li>▪ Beneficia a cocriação de novas possibilidades.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Útil para favorecer o espírito de equipa e em contextos que seja necessário encontrar respostas para situações críticas.</li> </ul>
<b>Mentoring Pull &amp; Push</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Modalidade caracterizada pela existência de dois momentos distintos:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pull: o mentor oferece espaço para que o <i>mentee</i> se sinta motivado e seguro para</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Favorece a relação entre o mentor e o <i>mentee</i>.</li> <li>▪ O <i>mentee</i> não sente pressão e é estimulado a</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ É ideal para fortalecer a autoconfiança e a autonomia do <i>mentee</i>.</li> </ul>

Modalidade	Características	Benefícios	Aplicações
	<p>partilhar a sua agenda e os seus objetivos.</p> <p>- Push: o mentor estimula o <i>mentee</i> a concretizar as suas metas através da partilha de conhecimentos e ferramentas.</p>	<p>encontrar as suas próprias respostas, tendo dois momentos práticos.</p>	
<p><b>Mentoring Reversivo/Recíproco</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Intervenção de dois profissionais, um mais velho e outro mais jovem.</li> <li>▪ O profissional mais jovem assume o papel de mentor, orientando o profissional mais velho até ao domínio da comunicação (tecnologias), centrado no equilíbrio entre a vida pessoal e profissional.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Aprendizagem mútua.</li> <li>▪ Ajuda a atenuar os choques geracionais e favorece o espírito de respeito e entreajuda.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Útil na colaboração e/ou união intergeracional.</li> </ul>
<p><b>Mentoring on Demand</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Tem como suporte qualquer plataforma digital, desenvolvida para o efeito.</li> <li>▪ O <i>mentee</i> pode aceder de forma anónima e quando ache conveniente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Solicitar conselhos de forma anónima e se horários.</li> <li>▪ As respostas são rápidas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Indicada para situações pontuais onde o anonimato é relevante.</li> <li>▪ Uma solução para <i>mentees</i> que não gostam de mentorias presenciais.</li> <li>▪ Contextos geográficos onde o <i>mentoring</i> não é possível ser concretizado de outra forma.</li> </ul>

<b>Modalidade</b>	<b>Características</b>	<b>Benefícios</b>	<b>Aplicações</b>
<b>Mentoring online</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Utilizado através de plataformas virtuais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ O mentor e o <i>mentee</i> podem estar em diferentes sítios.</li> <li>▪ Otimização de recursos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Recurso em situações de contingência.</li> <li>▪ Pode ser alternado com sessões presenciais.</li> <li>▪ Útil quando as pessoas estão geograficamente distantes.</li> </ul>
<b>Mentoring Situacional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Para momentos específicos ou com alguma urgência.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Útil para apoio de <i>mentees</i> em situações críticas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Apoio a Programas Integrados de <i>Mentoring</i>.</li> </ul>
<b>Momentos Keep in Simulating the succes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Momentos de motivação, inspiração, incentivo e reconhecimento.</li> <li>▪ Contacto à distância em momentos importantes para o <i>mentee</i>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Apoio em momentos chave.</li> <li>▪ Estimula resultados e motiva o <i>mentee</i>.</li> <li>▪ A relação entre o mentor e o <i>mentee</i> é fortalecida.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Complementa Programas Integrados de <i>Mentoring</i>.</li> <li>▪ Motiva o <i>mentee</i> em momentos específicos para alcançar os seus objetivos.</li> </ul>
<b>Mentoring one Shot/Laser</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Sessão única e exclusiva sem que exista uma relação prévia ou posterior entre o mentor e o <i>mentee</i>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ É um apoio em decisões importantes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Útil em situações pontuais de carácter urgente.</li> </ul>
<b>Speed Mentoring</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ O <i>mentee</i> tem vários mentores sucessivamente.</li> <li>▪ Interações de duração curta,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Possibilidade de ter diversas opiniões sobre</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Auxílio na tomada de uma decisão importante, com</li> </ul>

<b>Modalidade</b>	<b>Características</b>	<b>Benefícios</b>	<b>Aplicações</b>
	onde o <i>mentee</i> apresenta a mesma questão, sem haver qualquer tipo de debate entre o mentor e o <i>mentee</i> .	um determinado assunto.	visões diferenciadas. ▪ Esta modalidade pode ser realizada online.
<b>Team Mentoring</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Envolvência de vários <i>mentees</i> (equipa) com um ou dois mentores.</li> <li>▪ Apoio em equipa na procura de soluções e no desenvolvimento de competências.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Fortalecimento do grupo, com otimização dos recursos.</li> <li>▪ Partilha e incentivo em equipa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Equipas na mesma instituição.</li> </ul>
<b>Group Mentoring</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Envolvência de vários <i>mentees</i> (equipa) com um ou dois mentores, mas que não têm qualquer ligação entre si.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Otimização de recursos (mentores).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Indicado para grupos que pretendam alcançar os mesmos objetivos, embora em instituições diferentes, sem exigirem exclusividade e confidencialidade.</li> </ul>
<b>Fonte:</b> Elaboração própria, baseada nos autores Penim & Catalão (2021, pp. 25-33)			

Pode-se verificar que as modalidades de *mentoring* são diversas, não só em número de intervenientes, mas também no tipo de relação entre o mentor e o *mentee*. No entanto, em todas elas o objetivo é a superação de desafios, garantindo o sucesso dos *mentees*, através da orientação do(s) mentor(es).

Apesar de existirem modalidades pontuais, utilizadas em momentos específicos e urgentes, a maioria delas mantém o contacto regular entre o mentor e o *mentee*.

Por fim, o uso das tecnologias é uma opção, proporcionando vantagens em situações de contingência, entre mentores e *mentees* que estejam distantes geograficamente, e até como acomodação dos envolvidos.

#### 1.1.5. Benefícios e implicações

São inúmeros os autores que defendem o *mentoring* como tendo vários benefícios. Baugh e Sullivan (2005) afirmam que o *mentoring* é positivo quando os programas de mentoria são bem estruturados, fazendo referência que grande parte dos artigos sobre a temática têm uma visão otimista do *mentoring*, com benefícios potenciais.

Tratando-se de um relacionamento entre duas pessoas, é expectável que ocorram benefícios para ambos. Penim & Catalão (2021), defendem que os benefícios estão voltados para o mentor, para o *mentee* e para a organização/instituição. Nesta mesma linha de pensamento, Jaeschke (2012) corrobora e afirma que o essencial é o *mentoring* garantir benefícios para todos os envolvidos: aprendizes, mentores e a própria organização.

##### 1.1.5.1. Para o *mentee*

O *mentee* é o principal protagonista numa relação de *mentoring*, verificando-se bastantes benefícios em torno deste. O facto de ter um apoio personalizado e com retorno do seu trabalho são aspetos positivos no seu desenvolvimento pessoal e de carreira. Chiavenato (2002, p. 235) menciona que o *mentoring* “transfere conhecimento, visão profissional, experiência bem-sucedida, rede de relacionamentos, raciocínio, padrões de comportamentos, ética e responsabilidade como nenhum outro tipo de instrumento de formação profissional”

Klasen e Clutterbuk (2002) referem que o *mentoring* é benéfico para os *mentees*, com funções relacionadas com as componentes técnicas de carreira (ex.: formação, visibilidade, proteção) e com as funções psicossociais relacionadas com a componente comportamental (ex.: confiança, aconselhamento, amizade), permitindo-lhes uma visão do futuro.

Para além de todos estes benefícios enumerados, Douglas (1997) defende que o *mentee* tem uma diminuição nos níveis de stress, sendo ajudado nos desafios que atravessa, potencializando as suas aptidões.

Verifica-se na literatura que os autores que se dedicam a esta área de estudo enumeram um conjunto de benefícios para o *mentee* através da aplicação do *mentoring*. Penim e Catalão (2021), também referem que os *mentees* demonstram uma maior segurança e autoconfiança, um menor nível de stress, uma maior rapidez na aprendizagem e na adaptação a novos ambientes e situações e, por último, uma maior facilidade de crescimento no trabalho e na carreira. Neste seguimento, Erlich vai ao encontro destes autores, referindo os mesmos benefícios e acrescentando que o *mentee* obtém uma maior satisfação com o seu trabalho.

Todavia, também existem desvantagens para os *mentees* na implementação de um programa de *mentoring*. Segundo Douglas (1997) as principais desvantagens são: despreocupação com o trabalho, possível conflito entre o mentor e a chefia, expectativas irrealistas, dependência excessiva face ao mentor e experiências negativas. Clutterbuck (2012) aponta para o perigo do *mentee* estar dependente do seu mentor, afetando a sua própria autonomia. Sob outro ponto de vista, Colley (2001) expressa que em casos extremos, o *mentoring* pode ser uma ferramenta de controlo e manipulação do *mentee*, com o objetivo de fazer o que o mentor e/ou a organização pretendem.

#### 1.1.5.2. Para o mentor

A literatura enumera vantagens para o mentor através da implementação do *mentoring*.

Para Clutterbuck (2012), o benefício mais frequente é o facto de os mentores se sentirem desafiados ao longo de todo o processo.

Penim e Catalão (2021) referem que o mentor tem oportunidade de se sentir útil e valorizado, de deixar um legado, bem como aprender com o *mentee* através da partilha existente na relação.

Por outro lado, e de acordo com Douglas (1997), os principais benefícios para o mentor são: realização pessoal, a assistência em projetos, recompensas financeiras, aumento de autoconfiança e a revitalização do interesse no trabalho.

A sensação de se sentirem úteis e de contribuírem para o progresso de alguém é sempre um estímulo na carreira de um profissional. Erlich (2017) afirma que o processo de *mentoring* se traduz nos seguintes resultados para os mentores: maior satisfação pessoal, maior satisfação com a carreira, maior desempenho no trabalho, sentimento de satisfação em contribuir para o sucesso das gerações mais recentes e maior visibilidade e reconhecimento.

O sentimento de contributo, de deixar um legado, de obter visibilidade e reconhecimento, contribuem para a autoestima e motivação do mentor.

Não obstante, existem desvantagens e Douglas (1997) enumera um conjunto delas: falta de tempo, falta de percepção dos benefícios, falta de competências necessárias para estabelecer o papel de orientador, pressão para assumir o papel de mentor e ressentimentos do *mentee*.

#### 1.1.6. Aplicação na educação

Com a evolução da sociedade, os modelos educacionais têm de acompanhar o seu desenvolvimento e é necessário compreender melhor o papel do professor e do aluno no contexto académico. O professor tem como principal objetivo ensinar os alunos sobre os conteúdos programáticos lecionados e é uma figura crucial na educação, servindo como modelo para os seus alunos.

O papel docente pode ir mais além do ensino-aprendizagem e ser um orientador/mentor dos alunos, ajudando-os não só no seu percurso académico, mas também no campo pessoal. O foco em mentoria-tutoria tem sido um tema discutido, abrindo novas perspetivas de atuação profissional dos docentes, dentro e fora das instituições de ensino (Moran, 2018).

O *mentoring* está cada vez mais presente no ambiente educacional com o objetivo de desenvolver os indivíduos ou grupos de forma dinâmica e singular, respeitando o ritmo e a potencialidade dos mesmos. Por outro lado, tem como objetivo estimular e motivar os estudantes em áreas específicas (Barros, 2011).

Na educação atual, o *mentoring* é um “acelerador de desenvolvimento e aprendizagem, trazendo ao de cima o potencial de cada um” (Amador, 2021). Desta forma, uma escola com esta ferramenta preocupa-se com a individualidade do aluno, encontrando estratégias à sua medida. “Um programa de *mentoring* numa escola, desenhado com um propósito claro, apoiado e sustentado pelos seus líderes, num ambiente de verdadeira aprendizagem, faz a diferença pela sua força transformadora, em que todos aprendem, se sentem motivados e comprometidos.” (Amador, 2021).

Existem estudos que apontam para o benefício do *mentoring* nos alunos, resultando num efeito positivo no desenvolvimento de competências comunicacionais e sociais (Chan, 2008). Por outro lado, Karcher (2008) também defende que pode contribuir para uma melhor autoestima nos jovens.

Converse & Kraft (2008) afirmam que a mentoria pode ter uma influência positiva em aspetos comportamentais e diminuir, por exemplo, o número de participações disciplinares. Assim sendo, pode reduzir comportamentos insatisfatórios em sala de aula.



Singh et al. (2014) estudaram de que forma é que o sucesso acadêmico é influenciado através de programas de *mentoring* e concluíram que tanto os mentores como os *mentees* se mostraram mais comprometidos nas tarefas escolares e extraescolares e com mais disponibilidade para participarem em atividades da instituição.

Morales et al. (2017) efetuaram um estudo em universitários com a implementação de um programa de mentoria. Verificaram que os mentees que tinham participado nesse programa apresentaram resultados acadêmicos superiores, comparativamente aos alunos que não participaram no programa de mentoria. Constatou-se também que os participantes mostraram maiores níveis de motivação e empenho acadêmico com a sua implementação.

Sob outra perspectiva, Akinda et al. (2018) concluíram que o nível de stress diminuiu em estudantes de medicina que frequentaram programas de mentoria, e como consequência, obtiveram um melhor desempenho e sucesso acadêmico.

Deste modo, é possível verificar-se que na literatura existem estudos que apontam para os vários benefícios da implementação de um programa de *mentoring* no meio acadêmico.

No ensino da música observa-se a existência de programas de mentoria em professores estagiários, onde o mentor é o professor da instituição de acolhimento e o *mentee* é o professor estagiário. Por exemplo, Benson (2008) estudou a eficácia dos programas de mentoria em novos educadores musicais, concluindo que sem o *mentoring*, estes podiam ser vítimas de frustração, esgotamento ou desgaste.

No estudo de Draves e Koops (2011), verificaram que o *mentoring* pode ser um meio bastante eficaz de ajuda e servir de orientação a novos professores de música no ambiente profissional. Nesta mesma linha de pensamento, Zaffini (2015) aborda o papel do mentor e os seus benefícios ao orientar outros professores de música no início das suas funções, e afirma que ocorre uma partilha de experiências enriquecedoras, onde próprio mentor se desenvolve profissionalmente, melhorando consequentemente a sua prática de ensino por ser um veículo de orientação, contribuindo para o futuro da educação musical.

Também na área da música é possível constatar-se a ocorrência do *peer mentoring*, isto é, uma mentoria entre pares onde a aquisição de conhecimento e competências é obtida através da ajuda e apoio entre colegas. Neste seguimento, Goodrich (2021) estudou este tipo de mentoria em aulas extracurriculares de música, onde alunos do ensino médio orientavam e ajudavam os alunos iniciantes em instrumentos de palheta dupla. Daqui resultou que este tipo de mentoria ajudou a elevar o nível de

musicalidade individual dos alunos, criando experiências de aprendizagem significativas em sala de aula, com uma maior interação e partilha de conhecimento.

Em Portugal não foram encontradas investigações que abordem o *mentoring* na área da música, considerando-se que é uma temática que ainda se encontra por explorar. Detetada esta lacuna no ensino da música, é necessário ter conhecimento de novos tipos de abordagem de ensino-aprendizagem que sejam relevantes para o desenvolvimento académico e/ou profissional dos estudantes e dos professores, transmissores de conhecimento.

### 1.2.0 uso da tecnologia na educação

O século XXI traz a democratização da tecnologia, sendo parte integrante do quotidiano da maioria das pessoas. Através desta nova realidade, torna-se imprescindível pensar e olhar para a educação, analisando de que forma acompanha as mudanças do mundo atual.

A educação tem de se adaptar às necessidades da sociedade e esta adaptação é indispensável. As novas tecnologias possibilitam novas formas de aprendizagem, um consequente acréscimo no conhecimento e uma mudança na relação entre o professor e o aluno. A escola, como organização cultural, deve estabelecer um compromisso com a sociedade atual através da implementação de meios que estimulem as novas gerações.

Costa (2008, p. 27) refere que são vários os países que têm iniciativas na promoção do uso de computadores nas escolas. Desde o início da década de 90 que os países da União Europeia investem na aquisição de equipamentos de computação e de comunicação (Silva & Diogo, 2011).

Em Portugal, a implementação das novas tecnologias tem-se vindo a manifestar através de várias políticas. De acordo com Silva (2001), os recursos didáticos na escola portuguesa atravessaram cinco momentos principais:

1. Metade do século XIX e início do século XX: escassez de meios, portanto está vigente a adoção do método tradicional de ensino.
2. Início do Estado Novo: marcado por ideias da Escola Nova e da descoberta do cinema educativo.
3. Década de 60 – Década de 80: definição de uma política nacional com introdução de meios audiovisuais.
4. Final da Década de 80 – Primeira metade da década de 90: entrada da informática com o Projeto Minerva.

5. Século XXI: proposta de utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na Reorganização Curricular – Ministério da Educação, 2001.

É importante destacar o projeto Minerva (Meios informáticos no Ensino: Racionalização, Valorização, Atualização) surgiu em 1985 como preocupação da inclusão das TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) no ensino português. A tabela abaixo resume os principais projetos/programas educativos tecnológicos em Portugal (1985-2013).

*Tabela 5: Principais projetos/programas educativos tecnológicos em Portugal (1985-2013).*

Designação	Data	Entidade Responsável
<b>Projeto Minerva</b>	1985-1994	Ministério da Educação (GEP e DEPGEF)
<b>Programa Nónio-Século XXI</b>	1996-2002	Ministério da Educação
<b>uARTE – Internet nas Escolas</b>	1997-2002	Ministério da Ciência e Tecnologia
<b>Programa Internet@EB1</b>	2002-2005	Ministério da Ciência e Tecnologia; Escolas Superiores de Educação; FCCN
<b>Projecto CBTIC@EB1</b>	2005-2006	Ministério da Educação (CRIE)
<b>Iniciativa Escolas, Professores e C. Portáteis</b>	2006-2007	Ministério da Educação
<b>Plano Tecnológico da Educação</b>	2007-2011	Ministério da Educação (GEPE)
<b>Internet Segura</b>	2007-...	UMIC; Ministério da Educação (ERTE/PTE-DGIDC); FCCN; Microsoft
<b>Iniciativa e-Escolinha</b>	2008-2011	MOPTC
<b>Aprender e Inovar com TIC</b>	2010-2013	Ministério da Educação (ERTE/PTE-DGIDC)
<b>Fonte: Pereira e Pereira, 2011, p. 160</b>		

“Uma sociedade em constante mudança coloca um permanente desafio ao sistema educativo e as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) são um dos fatores mais salientes dessa

mudança acelerada que o dito sistema tem de ser capaz de responder rapidamente, antecipar e mesmo promover” (Costa et al., 2008, p. 170)

Nesta medida, podemos considerar que a implementação de meios tecnológicos na educação revelam um apoio na transmissão e recepção do conhecimento, servindo de suporte na aprendizagem. As tecnologias não substituem o professor, mas podem ser utilizadas como ferramentas de desenvolvimento de conteúdos.

De acordo com Rodrigues (2012), a internet é uma revolução que influencia a comunicação entre as pessoas tanto a nível pessoal, social, bem como profissional. Para esta autora, houve a necessidade de se redefinirem hábitos e comportamentos humanos. Assim, afirma que educar no século XXI deve assumir uma mudança de paradigma, garantindo o pleno exercício da cidadania digital, com acesso de todos à educação e à informação.

#### 1.2.1. Integração das novas tecnologias no ensino da música

Ribeiro (2016) faz referência a cinco momentos de evolução tecnológica na música. No primeiro momento (1600-1800), qualquer engenho mecânico é considerado um utensílio tecnológico. Nesta fase observam-se as primeiras caixas de música que eram movidas a corda. O segundo momento (1800-1900) é a era eletrónica, com destaque para o telefone e para o fonógrafo. Posteriormente, o terceiro momento (1900-1950) é designado pela era das válvulas eletrónicas, surgindo maquinismos de reprodução musical, tais como os amplificadores, novos fonógrafos, gravadores, jukeboxes e guitarras elétricas, sendo foram importantes para o desenvolvimento do ensino da música. No quarto momento (1950-1970) desenvolvem-se transistores e produzem-se computadores e sintetizadores. Por fim, o quinto momento (1970-actualidade), há o aparecimento de circuitos integrados, permitindo o desenvolvimento de computadores mais pequenos e com maior capacidade de armazenamento. Há também a invenção da linguagem MIDI e o aparecimento do CD-ROM que permitiam ao professor de música levar novas formas de ensino para a sala de aula.

Foi através do modelo 1620 da IBM que foi realizada a primeira experiência da aplicação da tecnologia no ensino da música. Este modelo permitia a produção de sons com diferentes alturas devido à sua programação (Matos, 2013). Com base nesta tecnologia, Allvin & Kuhn (1967, as cited in Wilson, 2004) efetuaram uma investigação em que os alunos usaram microfones para a gravação de sons no computador. Por outro lado, em 1975 foi desenvolvido um sistema denominado por GUIDO, que permitia um treino auditivo a partir de ditados melódicos. Em ambos os estudos, os resultados

foram positivos, concluindo que a utilização do computador melhorou a aprendizagem dos alunos (Király, 2000 as cited in Matos, 2013).

Foram várias as experiências criadas em torno da tecnologia e da música. Newcomb, Weage e Spencer, em 1980, criaram programas de computador que estavam centrados na teoria musical e no desenvolvimento da audição. Por outro lado, Arenson, em 1982, investigou o estudo harmônico através da utilização do computador e, por fim, Dalby, em 1989, através de aplicações informáticas, experimentou a educação auditiva e rítmica no processo de ensino/aprendizagem de música. (Higgins, 1992 as cited in Cunha, 2006)

No âmbito da conceptualização da tecnologia no ensino da música, estudiosos referem que a tecnologia pode simular experiências, levando a arte até a um grande número de pessoas. Assim, a tecnologia em música envolve tudo o que contribua para uma melhor realização musical, isto é, na performance, nas ciências musicais e até mesmo no ensino, respeitando a integridade da arte. Temos como exemplo a utilização de programas de notação musical, apresentações sobre história da música e, portanto, a tecnologia pode ser usada como uma ferramenta na área da música (Webster, 2002).

Um fator importante é que na atualidade, os jovens interagem com a tecnologia de forma natural e deve ser incluída e/ou repensada nas aulas de música ou no estudo de instrumento, podendo ser uma ferramenta que permita o desenvolvimento da criação musical.

#### *1.2.1.1. Benefícios na aprendizagem musical*

São vários os benefícios que a tecnologia pode oferecer no âmbito do ensino da música. A motivação e o desenvolvimento do desempenho musical são os benefícios comumente discutidos. Cunha (2006) refere que o uso moderado das tecnologias pode levar ao aumento da motivação e do aprimoramento performativo musical dos alunos, contribuindo também para o bem-estar da criança em sala de aula.

Fernandes e Coutinho (2014) realizaram uma revisão de literatura referente ao uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no ensino da música nos países Portugal e Brasil entre os anos 2001 e 2003. Como conclusões, observaram que a sua implementação desencadeia nos alunos uma maior motivação, um maior empenho e interesse na aprendizagem da música. Afirmam também que os recursos utilizados deram uma nova roupagem ao ensino-aprendizagem e ao desenvolvimento da música numa abordagem mais informal e interativa. Por outro lado, os professores necessitam de uma formação contínua para poderem acompanhar a evolução tecnológica e para que

possam explorar os novos avanços tecnológicos. No entanto, concluem o artigo afirmando que o uso da tecnologia pode ser uma das formas de desenvolvimento de várias aprendizagens, resultando numa maior motivação e empenho.

Almeida (2009) criou um sítio designado por “Escola de voz” como sendo um recurso educativo para alunos de canto. De entre os participantes, este autor conseguiu obter uma boa aceitação por parte dos alunos, considerando-o como uma “fonte de pesquisa e apoio no trabalho individual do aluno (...) e também (...) do professor, como ferramenta para exposição de alguns conteúdos” (Almeida, 2009, p. 88)

Seguindo esta linha de pensamento, Burnard (2007) demonstra que a inclusão da tecnologia em sala de aula ou fora desta, pode ser um meio que possibilita a partilha e a criatividade musical, devido à possibilidade de comunicação e interação entre o professor e o aluno.

A integração da tecnologia nas aulas de música permite ao professor criar um outro meio de comunicação, criando espaço para o aumento da confiança, dando-se uma participação mais ativa dos alunos no processo de aprendizagem (Hagon, 2003 as cited in Matos, 2013).

Outros estudos apontam que no início da implementação da tecnologia nas aulas de música pode ser vista como um processo lúdico, mas, no entanto, à medida que a novidade vai desvanecendo, os alunos passam a olhar para as novas ferramentas como sendo de trabalho. Contudo, observa-se uma maior interatividade e um ambiente motivacional entre os alunos e o professor (Ward, 2009).

Tendo sido apresentadas as potencialidades da integração da tecnologia nas aulas de música, considera-se importante avaliar a sua implementação, desde que permita um desenvolvimento da aprendizagem musical tendo em conta os aspetos relacionados com a motivação e a atratividade. Na atualidade é imprescindível não olhar para o futuro da educação conforme a evolução da sociedade, criando novas oportunidades e ferramentas no ensino-aprendizagem, como complementaridade do estudo.

### 1.2.2. O *mentoring* através da tecnologia

A tecnologia abre possibilidades de comunicação e interação entre pessoas de qualquer parte do mundo. A comunicação entre um professor/mentor e um aluno/*mentee* torna-se mais acessível devido à facilidade existente, graças à internet.

O *mentoring online* pode ser adotado e ser um processo de fácil resposta à distância. É cada vez mais eficaz a interação virtual do *mentoring* para a solução de necessidades (Penim & Catalão, 2021).

## 2. Caracterização do contexto de estágio

### 2.1. Conservatório de Música de Águeda

O Conservatório de Música de Águeda localiza-se na região centro de Portugal Continental, na cidade de Águeda, distrito de Aveiro. É uma Escola do Ensino Artístico Especializado de Música, pertencente à rede de ensino particular e cooperativo. Foi constituído como associação no ano de 1995 aquando de uma escritura a 27 de janeiro e com publicação em Diário da República a 22 de junho de 1996, situado na Casa do Adro, com autorização de funcionamento nº 4550 de 11 de agosto de 1998.

Inicialmente foi formado com um total de 120 alunos e atualmente contempla cerca de 250 alunos e trinta professores. Tem na sua constituição física uma receção, um gabinete de direção pedagógica, uma secretaria, uma reprografia, nove salas individuais de instrumento, três salas de aulas coletivas, uma sala de percussão e classe de conjunto, um auditório, uma biblioteca, um bar e uma sala de reuniões.

Todas as salas de aula estão equipadas com piano, quadro branco pautado, secretária, mesas e cadeiras, insonorizadas e tratadas acusticamente. Relativamente a equipamentos, a escola cede instrumentos aos alunos de forma gratuita e dispõe de outros meios como internet, videoprojector e sistemas de reprodução de áudio.

Relativamente ao seu meio envolvente, Águeda é considerada uma cidade bastante cultural, apresentando um elevado número de associações culturais, entre elas: seis bandas filarmónicas, dez coros e orfeões, quatro orquestras e tunas, dezassete grupos de folclore e etnografia, bem como diversos outros grupos culturais com atividades em torno da música. Por outro lado, o Município disponibiliza espaços para serem utilizados em atividades culturais, nomeadamente o Centro de Artes de Águeda que, para além de ter um auditório com capacidade para 600 lugares, possui um espaço para atividades pedagógicas, um café-concerto, uma zona de exposições e livraria.

#### 2.1.1. Oferta Educativa

O Conservatório de Música de Águeda tem disponíveis os cursos de acordeão, bateria, canto, clarinete, contrabaixo, fagote, flauta transversal, oboé, percussão, piano, guitarra, saxofone, trombone, trompa, trompete, tuba, viola d'arco, violino e violoncelo.

O ensino de música no conservatório contempla quadro regimes de funcionamento:



▪ Curso de iniciação: destinado a alunos que estão a frequentar o 1º ciclo do ensino básico, portanto, a partir dos seis anos de idade.

▪ Regime Articulado: destinado a alunos que estão a frequentar os 2º e 3º ciclos do ensino básico ou secundário. Os alunos têm a formação geral no estabelecimento de ensino regular e a formação técnica-artística no Conservatório.

▪ Regime Supletivo: destinado a alunos que estão a frequentar os 2º e 3º ciclos do ensino básico, secundário ou superior. Os alunos têm a formação técnica-artística no conservatório, independentemente das habilitações que possuem.

▪ Cursos Livres: destinados a alunos de qualquer idade que queiram aprender música. É de salientar que não é possível obterem uma certificação oficial dos estudos.

Os alunos usufruem de 45 minutos de aula de instrumento por semana, exceto os alunos que se encontram no regime articulado do Curso Complementar que, nesta situação, têm aulas com 90 minutos de duração, partilhadas com outro aluno do mesmo ciclo de estudos.

### 2.1.2. Protocolos

O Conservatório de Música de Águeda estabelece ligação com várias escolas protocoladas, acompanhando paralelamente o percurso artístico e escolar dos seus alunos. As escolas estabelecidas em protocolo, para disporem de um regime articulado, são as seguintes: Escola Básica 2 e 3 Fernando Caldeira (Agrupamento de Escolas de Águeda), Escola Secundária Marques de Castilho, Escola Básica 2 e 3 Professor Artur Nunes Vidal (Agrupamento de Escolas de Águeda Sul), Escola Secundária Adolfo Portela, Escola Básica 2,3 de Valongo do Vouga (Agrupamento de Escolas de Valongo do Vouga), Instituto Duarte de Lemos (Trofa), Escola Básica 2 e 3 de São João de Loure (Agrupamento de Escolas de Albergaria-a-Velha), Escola Básica e Secundária de Anadia (Agrupamento de Escolas de Anadia), Colégio Nossa Senhora da Assunção (Anadia) e Colégio Português (Aveiro).

### 2.1.3. Estrutura Organizacional

O Conservatório de Música de Águeda é uma associação sem fins lucrativos de utilidade pública e tem na sua constituição órgãos sociais, que são formados por associados e eleitos em mandatos a cada três anos, designados por: Assembleia Geral, Direção Administrativa e Conselho Fiscal. A figura 1 demonstra a estrutura organizacional existente.

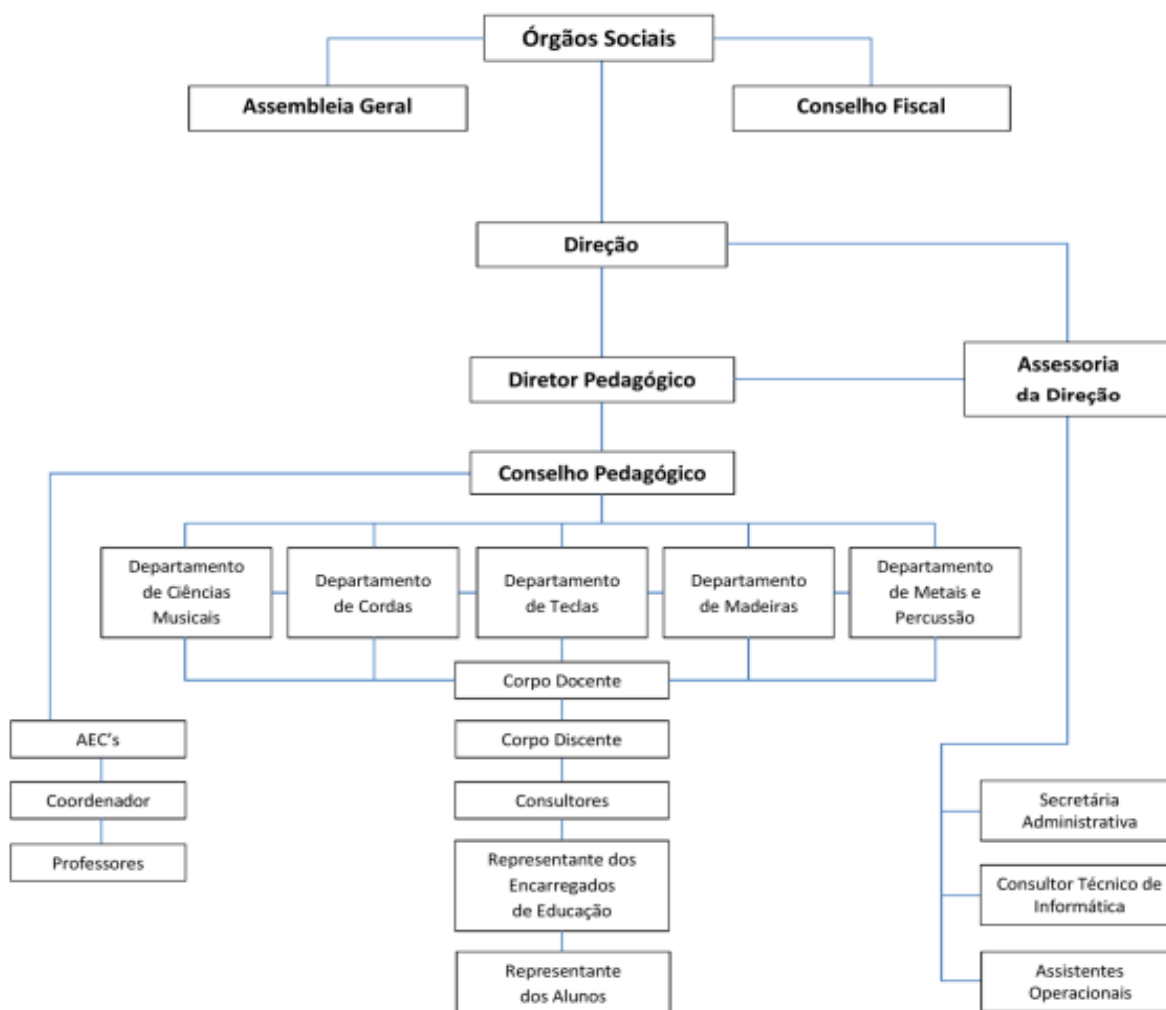


Figura 1: Estrutura Organizacional (Projeto Educativo Conservatório de Música de Águeda, 2021-2024, p. 16)

#### 2.1.4. Objetivos e estratégias

De acordo com o projeto educativo, o Conservatório de Música de Águeda define os seguintes objetivos:

- Promover a qualidade do ensino artístico especializado da música, apostando num corpo docente especializado e qualificado;
- Proporcionar condições de trabalho que motivem os alunos e professores;
- Consciencializar os encarregados de educação para o papel que desempenham no processo educativo;
- Proporcionar à comunidade educativa atividades extra-curriculares que contribuam para o enriquecimento artístico-cultural;
- Continuar a envolver a comunidade educativa na realização e execução do Plano Anual de Atividades;
- Respeitar a individualidade de cada aluno, potenciando as suas capacidades criativas e respeitando a sua personalidade;
- Dinamizar artisticamente os espaços comuns, nomeadamente a zona de convívio/bare biblioteca/mediateca;

- Educar a capacidade de partilha no trabalho de conjunto;
- Proporcionar a aquisição de valores estéticos que contribuam para o sentido crítico, analítico e criativo do aluno;
- Promover a transversalidade interdisciplinar;
- Projetar a Escola na comunidade como elemento interveniente e transformador da sociedade;
- Desenvolver na comunidade educativa o espírito de comunidade, solidariedade, liberdade, integração no meio, responsabilidade e de promoção de valores humanos. Objetiva-se assim a formação integral do ser humano, que deverá estar preparado para a inovação na sua vida privada e profissional;
  - Promover o uso de ferramentas digitais que promovem o desenvolvimento cognitivo, organizacional e técnico-artístico;
    - Capacitar o corpo discente no que concerne ao desenvolvimento de competências sócio-emocionais através de plataformas de teor pedagógico;
    - Desenvolvimento da escrita, desenvoltura e criação musical em software designado para o efeito;
    - Trabalhar na comunidade escolar o paradigma da relação professor/aluno/encarregado de educação, cada vez mais acelerado e que permite a troca de informação quase imediata, mas que necessita de uma disposição espaço/tempo que optimize o respeito pelo outro;
    - Divulgação do trabalho desenvolvido pela comunidade educativa, aprimorando as técnicas de filmagem e de edição de vídeo, nas redes sociais.

(Projeto Educativo Conservatório de Música de Águeda, 2021, p. 24)

Também são adotadas estratégias para a consecução dos objetivos que pretendem alcançar, sendo elas:

- Estimular aptidões específicas, desenvolvendo a autoestima, a autoconfiança e a realização do ser em detrimento do ter;
- Incrementar atividades que mobilizem professores e alunos para a fruição dos valores artísticos;
- Incentivar o aluno à audição de concertos, recitais e meios audiovisuais, cultivando o gosto pela música erudita;
- Realizar audições que contribuam para uma maior ligação entre os professores e os encarregados de educação de forma a incutir uma maior responsabilidade destes no aproveitamento dos alunos;
- Proporcionar contactos, intercâmbios e visitas de estudo aos alunos de modo a partilhar experiências de trabalho;
- Promover projetos comuns com algumas instituições do concelho;
- Fomentar novas opções no ensino da música, direcionadas para as novas tendências musicais;
- Organizar e incentivar a participação de alunos e professores em Masterclasses e Workshops como experiência de assimilação e troca de informações estético musicais e como fomentadores de aprendizagem avançada e motivadora;
  - Incutir o espírito de iniciativa e o desenvolvimento da criatividade;
  - Difundir no meio envolvente a oferta de instrumentos lecionados por parte do Conservatório, tendo em vista a sensibilização de potenciais alunos em idade de iniciação ou que pretendam ingressar no ensino básico, direcionando-os para instrumentos menos procurados;
  - Apoiar propostas de alunos e de todos os intervenientes na comunidade educativa, quando consideradas relevantes, de forma a incrementar a dinamização cultural do Conservatório;

- Promover a interação entre o Conservatório e o meio no qual este se insere;
- Facilitar a participação dos professores e do pessoal não docente em atividades de formação contínua, de modo a melhorar a qualidade do seu desempenho profissional;
- Impulsionar reuniões com os encarregados de educação, no sentido de os esclarecer sobre as diversas áreas de aprendizagem, critérios de avaliação adotados e a forma de colaborarem com a escola no desenvolvimento integral dos seus educandos;
- Continuar a promover anualmente o “Concerto de Aniversário” contando com a participação de alunos e professores;
- Promover a valorização e humanização dos espaços educativos;
- Estabelecer parcerias com escolas do ensino regular procurando direcionar novos alunos para o regime de ensino articulado.

(Projeto Educativo Conservatório de Música de Águeda, 2021, p. 25)

### 2.1.5. Conclusão

O Conservatório de Música de Águeda tem um papel fundamental na região onde se insere, devido à sua participação ativa no seio da comunidade.

Oferece dezanove cursos na área da música, possíveis de realizar através de quatro tipos de regimes em funcionamento (curso de iniciação, regime de articulado, regime supletivo e curso livre) e tem protocolo com dez instituições de ensino.

As instalações estão devidamente equipadas para que toda a comunidade escolar usufrua de boas condições de trabalho, e possui uma série de objetivos e estratégias claramente definidos, possibilitando assim um bom acesso ao ensino e aprendizagem de música.

## 2.2. Caracterização dos intervenientes

A classe de viola d’arco é constituída por sete alunos: uma aluna na iniciação, três alunos no 2º ciclo e três alunos no 3º ciclo.

Para a presente investigação e intervenção foram escolhidos três alunos, inseridos nos diferentes níveis de ensino (iniciação, 1º ciclo e 2º ciclo), exceto o secundário, devido à inexistência de alunos de viola d’arco neste nível de ensino.

*Tabela 6: Alunos participantes (nível de ensino e idade)*

<b>Aluno</b>	<b>Nível de ensino</b>	<b>Idade</b>
A	Iniciação	9 anos
B	1º Ciclo – 1º Grau	11 anos
C	2º Ciclo – 4º Grau	13 anos

**Aluna A:** a discente tem nove anos de idade e frequenta o 4º ano de escolaridade, o que corresponde ao nível de iniciação IV de instrumento.

No domínio socio-afetivo é uma aluna assídua, não é muito pontual, mas é empenhada, simpática, interessada, bastante extrovertida e com facilidade na comunicação.

Demonstra habilidades performativas, tanto na sua postura com o instrumento, como também na leitura musical, e tem bom sentido rítmico. É uma aluna bastante interessada e com gosto pela música. O facto de ser comunicativa e de querer comentar as suas experiências ao longo da semana, faz com que as aulas tenham uma componente de prática do instrumento, mas também de socialização.

**Aluno B:** o discente tem dez anos de idade e frequenta o 5º ano de escolaridade, correspondendo 1º grau de viola d'arco do Curso Básico de Música em Regime Articulado. Iniciou os estudos musicais aos oito anos na Iniciação Musical.

No domínio socio-afetivo revela ser um aluno pontual, assíduo, interessado, responsável, com sentido de humor e com um comportamento exemplar. Demonstra capacidade de aprendizagem, com uma boa leitura musical e sentido rítmico, compreendendo também os conceitos musicais abordados em sala de aula. Em termos de postura com o instrumento, por vezes é alertado para pequenos pormenores na pega do arco ou para a correta colocação da mão esquerda. No entanto, muitas das vezes, consegue autocorrigir-se. Desenvolve um trabalho consistente e regular, apresentando bons resultados e gosto pela música.

**Aluna C:** a discente tem treze anos de idade e frequenta o 8º ano de escolaridade, estando assim no 4º grau de viola d'arco do Curso Básico de Música em Regime Articulado.

No domínio socio-afetivo é uma aluna pontual e assídua. Ao longo das aulas demonstra ser apática e bastante introvertida, não demonstrando sinais de interesse ou compreensão pelos conteúdos abordados.

Ao nível do instrumento tem bastantes dificuldades e demonstra falta de estudo em casa. Em termos de postura, a sua mão esquerda ainda não se posiciona corretamente, com tendência a inclinar a palma da mão para baixo, interferindo assim na boa colocação dos dedos quando toca. Em termos de sonoridade, ainda não consegue tirar bom som, pois não tem consistência no controlo do arco, devido à sua colocação da sua mão direita que não mantém os dedos redondos. Relativamente à leitura musical, apresenta algumas dificuldades no conhecimento dos intervalos entre as notas, refletindo-se quando toca. Por outro lado, apresenta sentido rítmico.

É uma aluna que não estuda instrumento em casa, tocando apenas na hora da aula. Desta forma, não consegue ter um trabalho consistente e evolutivo.

### 2.3. Metodologia de intervenção

Para atingir os objetivos deste projeto de investigação, a metodologia utilizada é de investigação-ação. Como o próprio nome indica, trata-se de um procedimento que envolve uma parte investigativa e uma parte ativa.

Há diversos autores que se dedicam ao estudo desta metodologia e são encontradas várias definições da mesma. Por exemplo, Coutinho (2014, p. 408) apresenta a perspetiva de vários autores, descrevendo sucintamente as principais características da mesma. Nesta breve descrição, aponta Elliot (1993), autor que refere que a investigação-ação é “um estudo de uma situação social que tem como objetivo melhorar a qualidade de ação dentro da mesma”. Por outro lado, Lomax (1990) argumenta que se trata de “uma intervenção na prática profissional com a intenção de proporcionar uma melhoria”.

No que diz respeito à sua própria leitura, Coutinho (2005, as cited in Coutinho, 2014, p. 409) descreve a investigação-ação como “uma família de metodologias de investigação que incluem ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre ação e reflexão crítica. (...) O essencial na investigação-ação é a exploração reflexiva que o professor faz da sua prática, contribuindo dessa forma não só para a resolução de problemas como também para a planificação e introdução de alterações dessa e nessa mesma prática”.

Máximo-Esteves (2008, p. 20) defende que a investigação-ação é “um processo dinâmico, interativo e aberto aos emergentes e necessários reajustes, provenientes da análise das circunstâncias

e dos fenómenos em estudo”. Desta forma, pode-se considerar que este processo é reflexivo e é um aperfeiçoamento de uma determinada área de investigação.

Como se observa, as definições repetem-se e são infundáveis, mas o essencial a considerar nesta metodologia é que a investigação-ação gera uma ação cíclica: o processo começa com o planeamento, passa pela intervenção e parte para a reflexão, criando assim novas possibilidades de ação. Destaca-se também por ser uma metodologia participativa, colaborativa e crítica. Os principais benefícios da utilização desta metodologia são: “a melhoria da prática, a compreensão da prática e a melhoria da situação ontem tem lugar a prática” (Latorre, 2003 as cited in Coutinho, 2014, p. 413).

Podemos então concluir que a investigação-ação é uma metodologia flexível e tem como principais objetivos explorar, compreender e melhorar um determinado assunto a ser investigado, tratando-se assim de um processo ativo.

Neste projeto de intervenção pedagógica, esta metodologia de investigação foi adotada, partindo da identificação de um problema e da aplicação de estratégias, com o objetivo de se observar e refletir sobre a inclusão da prática *mentoring* e do uso da tecnologia.

- Estratégia n° 1: sessões de estudo individuais criadas pela professora estagiária através da plataforma *zoom (mentoring online)*, como um meio de acompanhamento de práticas de estudo, analisadas e servindo de suporte para verificação das dificuldades performativas sentidas pelos alunos.
- Estratégia n° 2: Utilização dos aplicativos *Zoom, Whatsapp e Study With*, como meios de maior proximidade entre a professora estagiária e os alunos e em que medida a tecnologia influencia o envolvimento destes no estudo.
- Estratégia n° 3: registo de gravações do repertório tocado pelos alunos, por forma a compreender a sua evolução performativa.

Todas estas estratégias aplicadas são alvo de estudo, sendo um contributo para a identificação de benefícios e dificuldades encontradas, servindo de reflexão sobre o projeto implementado e de suporte para investigações futuras.

## 2.4. Instrumentos de recolha de dados

No âmbito desta investigação, os instrumentos de recolha de dados utilizados foram a observação participante ao longo das sessões de estudo individuais através da plataforma *zoom* (*mentoring online*) com a elaboração de diários de bordo que incluem a descrição das atividades realizadas; o registo do tempo de estudo de instrumento através do aplicativo *Study With*; a utilização de três inquéritos por questionário e gravações performativas dos alunos. Estas ferramentas de obtenção de dados encontram-se em concordância com os instrumentos utilizados na investigação-ação e coletam dados qualitativos e quantitativos (Coutinho, 2014, pp. 405-406). Posteriormente, a partir dos dados obtidos, realizou-se uma análise e interpretação dos mesmos, dando origem à discussão dos resultados presentes neste documento.

A observação direta possibilitou um maior envolvimento, uma vez que o observador é a professora estagiária, permitindo assim uma maior perceção do envolvimento dos alunos nas sessões. Através desta técnica conseguiu-se recolher informações sobre a eficácia da inclusão do *mentoring*, bem como a observação da motivação dos alunos, as suas principais dificuldades e o seu nível de evolução. Também foi elaborado um diário de bordo que contém o registo das sessões e o conteúdo desenvolvido ao longo das mesmas, contendo descrições detalhadas das atividades realizadas, bem como a descrição das reações dos alunos intervenientes.

Relativamente aos inquéritos, foram realizados três inquéritos por questionário:

- 1º Inquérito: dirigido a todos os alunos de viola d'arco do Conservatório de Música de Águeda para compreender e analisar, de forma global, quais os níveis motivação para o estudo do instrumento, se organizam o seu tempo de estudo ou se sentem que podiam investir mais no instrumento, percebendo também qual o envolvimento de recursos tecnológicos no estudo;
- 2º Inquérito: encaminhado para os alunos intervenientes no projeto de intervenção, tendo como objetivo perceber se sentiram um maior comprometimento com o estudo; se acharam que a inclusão do *mentoring* foi benéfica ou não; quais os benefícios e as limitações que identificaram ao longo das sessões; se sentiram evolução na sua prática performativa; e qual o nível de motivação ao utilizarem a tecnologia (aplicativos *WhatsApp* e *Study With*).
- 3º Inquérito: direcionado aos professores de viola d'arco do Conservatório de Música de Águeda, refletindo a sua opinião sobre a inclusão do *mentoring* no ensino da música, quais



as suas vantagens e limitações e se observaram evolução na aprendizagem dos alunos após a implementação do *mentoring online* executado pela professora estagiária.

Por último, as gravações do repertório executado pelos alunos serviram de registo e de suporte para a realização de reflexões mais aprofundadas e detalhadas, obtendo-se análises e conclusões mais pormenorizadas.

Todas estas ferramentas de obtenção de dados e de análise foram essenciais para as evidências encontradas nesta dissertação.

### 3. Apresentação e descrição das atividades

#### 3.1. Sessões de *mentoring online*: diários de bordo

As sessões de *mentoring online* caracterizavam-se por serem um acompanhamento de estudo dos alunos, por incluírem espaços de partilha de vivências, mas também por conterem momentos de inspiração através de palavras de incentivo e motivação por parte da professora estagiária. A implementação destas sessões constituiu uma forma dos alunos terem regularidade no estudo do instrumento, sentirem esse comprometimento e serem impulsionadoras para o seu desenvolvimento performativo.

A tabela abaixo indica as sessões de *mentoring online* e a assiduidade dos alunos nas mesmas.

Tabela 7 Sessões de *mentoring online*

Mês	Sessões de <i>mentoring online</i>	Aluna A	Aluno B	Aluna C
Março	08/03/2022	Presente	Presente	Presente
	15/03/2022	Presente	Presente	Presente
	22/03/2022	Presente	Presente	Presente
	29/03/2022	Presente	*Momento de descanso após a prova	Faltou. Motivo: ERASMUS organizado pela escola.
Abril	05/04/2022	*Momento de descanso após a prova	Faltou. Motivo: O aluno estava doente.	Presente
	Interrupção letiva			
	26/04/2022	Faltou. Motivo: A aluna estava doente.	Presente	Presente
Maio	03/05/2022	Presente	Presente	Faltou. Motivo: não justificado.
	10/05/2022	Presente	Presente	Presente
	17/05/2022	Presente	Presente	Faltou. Motivo: ERASMUS organizado pela escola.
	24/05/2022	Presente	Presente	Presente

Cada sessão contém um diário de bordo. O diário de bordo é um relatório onde são registados os acontecimentos mais importantes ao longo de todo o processo, contendo descrições e observações acerca do trabalho efetuado. Estes diários encontram-se detalhados, por forma a melhor se compreender o impacto da implementação do *mentoring* nos alunos.

### 3.1.1. Diários de bordo: Aluna A

O objetivo principal de trabalho com a aluna A foi ensinar como estudar as peças por frases. Inicialmente, verificou-se que a aluna estudava as peças do início ao fim, sem focalizar as partes onde sentia mais dificuldades. Foi um trabalho difícil de inculcar, uma vez que a aluna não demonstrava paciência para um estudo mais pormenorizado.

As sessões de *mentoring* constituíram uma forma de aprendizagem de estudo, aprendendo a dividir as peças por frases, com ênfase nos aspetos mais importantes a corrigir: padrão dos dedos – afinação-, e constância da pulsação.

Por outro lado, apesar de ser uma aluna bastante extrovertida, teve momentos onde sentia receio de tocar e falhar, e de falta de motivação. Neste sentido, o papel da mentora (professora estagiária) foi importante no desenrolar das sessões, uma vez que outro objetivo de trabalho passou também pela implementação de frases motivadoras.

Ao longo das semanas, a aluna apresentou melhorias performativas e entusiasmo ao tocar. A leitura musical melhorou, a estabilidade na pulsação também se verificou e observou-se a existência de momentos em que a própria aluna se encorajava a si própria, sendo algo que não demonstrava anteriormente.

O repertório trabalhado pela aluna ao longo das sessões de *mentoring online* encontra-se mencionado na tabela abaixo. No [Anexo A](#) apresentam-se as partituras para consulta.

Tabela 8 Repertório trabalhado pela Aluna A durante as sessões de mentoring

Repertório	Sessões de <i>mentoring online</i>							
	08/03/2022	15/03/2022	22/03/2022	29/03/2022	03/05/2022	10/05/2022	17/05/2022	24/05/2022
Peça n° 11 (Hills and dales)								
Peça n° 13 (Daydreaming)								
Peça n° 14 (Bell-ringers)								

- Diário de bordo: Sessão: 8 de março de 2022

Duração: 28min13s

Esta sessão teve alguns problemas de conexão de internet, pelo que foi um pouco instável. Inicialmente, a aluna tentou tocar a peça n° 11 (Hills and dales) do início ao fim. Verificou-se uma falta de leitura musical, com erros essencialmente de notas trocadas. O trabalho desta sessão consistiu em trabalhar as duas primeiras pautas da peça, de dois em dois compassos, como estratégia de estudo. A professora estagiária exemplificava, tocando por frases, e a aluna ia repetindo. A aluna foi alertada para a correção do padrão dos dedos e da afinação em determinadas notas, bem como para a correta realização do ritmo, que algumas vezes não estava de acordo com a pulsação.

Apesar de ser uma primeira sessão, observou-se predisposição por parte da aluna em realizar os exercícios pedidos pela professora estagiária, verificando-se entendimento dos mesmos e realizados com sucesso.

- Diário de bordo: 15 de março de 2022

Duração: 44min01s

A sessão iniciou com a partilha de experiências pessoais vivenciadas pela aluna, gerando uma maior proximidade entre esta e a professora estagiária.

O objetivo desta sessão foi dar continuidade à leitura da peça da sessão anterior, trabalhando as duas últimas pautas. Por forma a inculcar à aluna o estudo por partes, foi-lhe solicitado tocar de dois em dois compassos. Com a realização deste tipo de estudo, a professora estagiária foi ao pormenor na explicação das dificuldades sentidas pela aluna, alertando-a e exemplificando o padrão dos dedos. Por

outro lado, como estudo, a professora tocava a peça por frases, e a aluna repetia de seguida. Uma dificuldade sentida neste formato *online*, é que muitas das vezes o som não se ouve continuamente, sendo um entrave para a comunicação.

Verificou-se que a aluna ainda tem dificuldades na execução da peça por frases, e tenta tocar sempre mais do que o pedido. Por outro lado, quando há dificuldade na leitura das notas, a professora associa o número dos dedos a um suposto “número de telefone”, por exemplo 321020, sendo uma estratégia para a aluna memorizar as notas que tem de tocar. Este tipo de associação facilitou a execução instrumental por parte da aluna.

Foi uma aula bastante positiva, com melhorias na leitura musical da peça, apesar da aluna se mostrar um pouco distraída e desconcentrada em alguns momentos da sessão.

- Diário de bordo: 22 de março de 2022

Duração: 27min20s

Esta sessão iniciou com a partilha de experiências pessoais entre a professora e a aluna. Já se verificou uma maior abertura por parte da aluna em comentar situações do seu dia-a-dia, criando momentos de grande diversão.

A sessão foi uma revisão da peça nº 11 (Hills and dales), focalizando só alguns compassos que não estavam ritmicamente corretos ou com problemas de afinação. Observou-se progresso comparativamente às sessões anteriores, verificando-se estudo por parte da aluna e autocorreção quando se engana. Por outro lado, a professora tentou estimular o espírito crítico por parte da aluna, perguntado em determinados momentos o que achou da sua prestação musical. Este tipo de pensamento crítico é importante ser instigado para que a aluna se analise quando não tem nenhum professor a observá-la.

- Diário de bordo: 29 de março de 2022

Duração: 20min36s

Esta sessão foi essencialmente baseada na motivação e no encorajamento. Pela primeira vez, verificou-se que a aluna se sentia triste e frustrada quando não tocava a peça sem erros. Foi importante perceber este lado da aluna, uma vez que a professora estagiária começou a conhecer os medos da aluna e de que forma lidava com os erros. A partir deste momento, frases como “Vai correr

tudo bem, coragem!"; "Não desistas"; "Tocas bem, não fiques triste" foram implementadas e fizeram com que a aluna se sentisse amparada e apoiada, refletindo-se na execução do instrumento, na medida em que já se observava mais persistência ao querer tocar.

- Diário de bordo: 03 de maio de 2022

Duração: 38min49s

Após um momento de partilha de experiências vivenciadas durante a semana, que ocupam algum tempo da sessão, sendo saudável para a comunicação e para o fortalecimento do vínculo entre a aluna e a professora, esta sessão foi de introdução de novo repertório a trabalhar – peça nº 13 (Daydreaming). Como estratégia, a professora estagiária mostrou um vídeo do *YouTube* com a peça, para que a aluna a ouvisse uma vez. Este tipo de exercício é importante para o conhecimento geral da peça, identificação de frases e estímulo da memorização.

Foi introduzido um novo conteúdo musical: *DC al fine*, que foi explicado em que consistia. Após a demonstração da peça e da explicação de pormenores, a professora estagiária procedeu ao estudo da mesma, por frases, e a aluna repetia. Como foi uma peça nova, a aluna revelou dificuldades na leitura musical. Não foi uma sessão muito técnica, mas foi uma boa introdução, na medida em que foram dadas pistas de como a aluna tinha de trabalhar a peça.

Observou-se também que a aluna estava cansada e a professora ia encorajando-a para ter força e não desistisse. Este tipo de incentivos é reconfortante para os alunos, fazendo com que se sintam acompanhados e motivados.

- Diário de bordo: 10 de maio de 2022

Duração: 24min03s

Nesta sessão, a aluna mostrou algum cansaço e falta de estudo, afetando a sua prestação musical. Inicialmente observaram-se dificuldades na leitura musical, essencialmente ao nível rítmico, sendo alertada para essa situação. Como estratégia, a professora estagiária tocou de dois em dois compassos para a aluna perceber a melodia e o ritmo e, de seguida, repetir. Por outro lado, a professora estagiária ia ajudando com o solfejo. Apesar de a aluna ter feito um esforço por corresponder às expectativas da professora, verificou-se uma melhoria significativa neste procedimento. As duas primeiras pautas foram lidas, mas com insistência e repetição. Foi uma sessão difícil para a

aluna, uma vez que o cansaço se fez sentir. Contudo, mensagens como “És boa aluna, força!” foram implementadas, como seguimento da última sessão, servindo de apoio para a aluna não desanimar.

- Diário de bordo: 17 de maio de 2022

Duração: 32min59s

Como verificado nas sessões passadas, esta sessão iniciou com partilha de vivências, com uma duração aproximadamente de dez minutos, evidenciando uma proximidade em constante evolução entre a aluna e a professora estagiária.

Esta sessão foi um seguimento do trabalho realizado nas sessões anteriores, servindo de revisão da peça nº 13. A aluna demonstrou uma melhor leitura musical, mas reconheceu falta de estudo. Por outro lado, teve dificuldades em tocar por partes, não demonstrando vontade e atitude positiva na correção pormenorizada de determinadas passagens. A professora estagiária incutiu na aluna o porquê de se tocar por frases e reforçou positivamente o trabalho realizado nesta sessão, que se observou, em pouco tempo, melhorias significativas reconhecidas também pela aluna. O incentivo na continuidade do estudo também foi vincado pela professora, como forma de suscitar progresso e interesse por parte da aluna através de uma regularidade de estudo, um dos objetivos destas sessões de *mentoring*.

- Diário de bordo: 24 de maio de 2022

Duração: 32min27s

Neste dia foi realizada a última sessão de *mentoring* planeada. Serviu de despedida e de balanço geral sobre o que a aluna sentiu. Esta afirmou que iria ter saudades da professora estagiária, porque era a melhor professora de música do mundo, que gostava muito dela e que gostou muitíssimo desta experiência. Foi importante esta partilha por parte da aluna, concluindo-se que estas sessões orientadas foram agradáveis, motivadoras e importantes no caminho da aluna enquanto instrumentista e ser humano. Foi gratificante este reconhecimento. Por outro lado, a aluna afirmou que queria continuar a enviar vídeos para a professora, para que continuasse a ver o seu trabalho na viola d'arco. Esta proximidade criada entre a aluna e a professora foi concluída com sucesso e a professora demonstrou disponibilidade para a continuar a apoiar.

Para além desta partilha, a sessão teve momentos de execução instrumental, com a leitura de uma nova peça musical: nº 14 (Bell-ringers). O trabalho realizado foi de continuidade ao que foi

incutido na aluna, isto é, tocar a peça por frases, corrigindo pormenores de ritmo e afinação quando necessário. Por outro lado, foi explicado pela professora estagiária a execução de colcheias, um conteúdo novo que ainda não tinha aparecido no estudo da aluna. Uma dificuldade observada foi a quantidade de arco utilizada, uma vez que estava a ser em demasia para notas tão curtas. O procedimento de como executar as colcheias foi demonstrado pela professora e compreendido pela aluna.

Para terminar, o reforço sobre a continuidade de estudo de instrumento foi incutido novamente na aluna, para que nunca se esqueça da sua importância.

### 3.1.2. Diários de bordo: Aluno B

O aluno B é um excelente aluno, com responsabilidade no estudo, empenhado e motivado com o instrumento. O trabalho desenvolvido concretizou-se através do estudo do repertório para as provas de avaliação, com foque na sua posição corporal com o instrumento e na correção de pormenores relacionados com a afinação, a postura, a articulação, bem como a inclusão de novas estratégias de estudo, como por exemplo, a introdução do metrónomo.

Sendo um aluno que demonstra regularidade no estudo do instrumento, verificou-se que os aspetos corrigidos pela professora estagiária foram colocados em prática, apresentando evolução performativa e consistência na prática instrumental.

O repertório trabalhado pelo aluno ao longo das sessões de *mentoring online* encontra-se mencionado na tabela abaixo. No [Anexo B](#) apresentam-se as partituras para consulta.



Tabela 9 Repertório trabalhado pelo Aluno B durante as sessões de mentoring

Repertório	Sessões de mentoring online							
	08/03/2022	15/03/2022	22/03/2022	26/04/2022	03/05/2022	10/05/2022	17/05/2022	24/05/2022
Escala de Dó maior e arpejo na extensão de duas oitavas								
Estudo <i>Super sprinter</i>								
Peça 128 ( <i>Snake charmer</i> )								
Peça 140 ( <i>Bingo</i> )								
Escala de Fá Maior e arpejo na extensão de duas oitavas								
Estudo <i>Accelerator</i>								
Peça 145 ( <i>Variations on a familiar song</i> )								
Peça 149 ( <i>Play Stacatto</i> )								

- Diário de bordo: 8 de março de 2022

Duração: 21min59s

Esta sessão teve como objetivo fazer uma revisão do repertório a trabalhar para as aulas de instrumento. O aluno revelou ser um pouco tímido, sendo que a sessão foi meramente de estudo e com a correção de pormenores, como por exemplo: padrão dos dedos; posição da mão esquerda e polegar; movimento do braço esquerdo para cada corda. Parte das dificuldades de execução estiveram relacionadas com a postura enquanto toca, sendo alertado algumas vezes para a sua correta posição. O aluno mostrou ser interessado e empenhado, atendendo aos pedidos da professora estagiária.

Por outro lado, a professora teve o cuidado de focalizar as partes que não estavam tão bem executadas, trabalhando pormenores, que foram sempre bem aceites por parte do aluno. É importante ressaltar que o encorajamento pela professora também foi tido em conta, para que o aluno se sentisse mais confortável.

Apesar de ser uma primeira sessão, foi bastante positiva, no sentido em que o aluno correspondeu às expectativas e sugestões mencionadas pela professora.

▪ Diário de bordo: 15 de março de 2022

Duração: 33min38s

O aluno ainda demonstrou algum distanciamento com a professora. Quando a professora tentava introduzir algum tipo de conversa, o aluno não mostrava grande abertura para tal. Desta forma, a sessão foi meramente técnica, de execução instrumental e com correções pormenorizadas. O aluno estudou o repertório para apresentar na aula de instrumento, revelando interesse no estudo e verificando-se que também é crítico relativamente ao seu trabalho. Observaram-se que as correções abordadas foram tidas em consideração pelo aluno e houve melhoria nos resultados.

Apesar de o aluno ter espírito de iniciativa para estudar, o reforço sobre a importância do estudo regular é inculcado pela professora, sendo que o aluno concorda com as suas indicações.

▪ Diário de bordo: 22 de março de 2022

Duração: 34min21s

Nesta sessão, o aluno começou a mostrar um pouco de abertura para falar com a professora estagiária, sendo que o tema principal da conversa foi sobre as suas disciplinas preferidas na escola. Por outro lado, apesar da sessão ser uma revisão do repertório para a prova de avaliação, com o foco na melhoria performativa, o aluno a meio da aula já se mostrou mais extrovertido, criando espaços para falar um bocadinho com a professora.

Ao nível técnico, a aula foi essencialmente de correção de pormenores como por exemplo a posição da mão direita no arco ou questões de afinação. Em termos rítmicos não se observaram dificuldades.

A professora começou por introduzir frases de motivação, como por exemplo: “Boa, parabéns!”; “Está muito bem comparativamente à semana passada”, ao mesmo tempo que mostrava contentamento pelo trabalho que o aluno fazia, atendendo aos seus pedidos de correção. Foi uma sessão bastante positiva e com melhorias de foro comunicativo.

▪ Diário de bordo: 26 de abril de 2022

Duração: 41min06s

Como o aluno ainda não tinha tido aulas após a interrupção letiva, esta sessão serviu de conhecimento do novo repertório e conteúdos a trabalhar. Contudo, o aluno revelou ter estudado durante a interrupção letiva, demonstrando assim empenho e regularidade no trabalho.

Durante a sessão, as suas dificuldades estiveram na regularidade da pulsação do estudo *Accelerator* e na realização de uma nova articulação *stacatto*. A professora estagiária ensinou uma nova estratégia de estudo, isto é, estudar com metrónomo. O aluno desconhecia este aparelho e qual a sua utilidade. Após a explicação de como funciona, e da exemplificação por parte da professora, o aluno tentou utilizar o metrónomo enquanto repetia o estudo. Ainda teve dificuldades na realização, e o facto de ser uma explicação à distância (*online*), prejudicou a sua execução. Contudo, foi um passo importante para que o aluno tenha uma nova ferramenta de estudo e a possa aplicar futuramente.

Relativamente à articulação *stacatto*, apesar do aluno explicar que estava com dificuldades na sua realização, verificou-se que o movimento e quantidade de arco necessária estavam a ser bem executados. A professora estagiária mostrou contentamento pelo trabalho realizado pelo aluno, proferindo palavras de satisfação. Este tipo de abordagem fez com que o aluno se sentisse feliz, atitude observável aquando dos elogios dados. Foi uma sessão bastante positiva, devido ao melhoramento das correções feitas, mas também pela felicidade observada no aluno.

▪ Diário de bordo: 3 de maio de 2022

Duração: 30min54s

O início desta sessão foi interessante, pois o aluno colocou o metrónomo a funcionar, mostrando que o está a utilizar, conforme sugestão da professora estagiária na sessão anterior. O aluno revela ser empenhado e cuidadoso com todas as indicações que lhe vão sendo dadas.

A sessão foi baseada na correção de determinadas passagens que ainda não estavam consolidadas, como por exemplo a realização das diferentes figuras musicais presentes no estudo, que precisavam de ser controladas com a quantidade arco utilizada. Por outro lado, a articulação *stacatto* estava num bom caminho, sem correções necessárias na sua execução, apenas foi alertado para a afinação. É importante realçar que o aluno mostrou entusiasmo ao longo de todo o estudo. A sessão terminou com uma brincadeira realizada pelo aluno, pois ele começou a enviar *emojis* para a

professora, mostrando maior confiança na relação entre ambos, estando mais confortável, comparativamente ao que se verificava no início das sessões. Por outro lado, também foi chamar a mãe para falar com a professora, revelando contentamento e abertura para uma eventual comunicação. É de realçar que a mãe agradeceu todo o trabalho e empenho realizado pela professora estagiária.

▪ Diário de bordo: 10 de maio de 2022

Duração: 29min46s

O aluno mostrou e afirmou que estava algum cansaço, sendo que esta sessão foi essencialmente de revisão do repertório para a aula.

Observou-se que as correções da sessão anterior foram trabalhadas pelo aluno durante a semana, com melhorias significativas.

Nesta sessão, outros pormenores foram corrigidos, tais como afinação essencialmente causada pela posição da mão esquerda e conseqüente queda dos dedos, que não estavam redondos. Esta situação foi alertada algumas vezes ao longo da implementação deste projeto. Contudo é de realçar o positivismo demonstrado pela professora estagiária, como forma de o aluno não ver isto como um problema, sendo algo que consegue corrigir. A professora afirmou: “Viste como foi melhor? (...) Automaticamente corriges a afinação, mesmo quando percebes que não está assim tão bem (...) és inteligente, tocas muito bem e estás a fazer coisas muito bonitas, mas pensa nisso da posição dos dedos”. Estas frases de motivação são importantes no processo de *mentoring*, observando que o aluno recebe estas informações de forma mais leve e com outro entusiasmo.

Também é importante realçar que ao longo desta sessão, a professora estagiária foi exemplificando, por exemplo, o movimento do braço direito, passagens mais complicadas para o aluno, realizando-se assim um melhor trabalho conjunto. O aluno, apesar de cansado, demonstrou empenho e vontade de melhorar as partes mais difíceis, conseguindo realizá-las com êxito e evolução. O reforço para a continuidade do estudo foi ressaltado.

▪ Diário de bordo: 17 de maio de 2022

Duração: 33min05s

Após alguns momentos de partilha sobre a prova de avaliação de viola d'arco, a sessão iniciou com palavras de incentivo por parte da professora estagiária: "Tocas muito bem. Tiras boas notas, portanto é teres confiança porque tens as coisas bem preparadas!". Em alguns momentos, o aluno revela fragilidade ou falta de confiança sobre a sua performance.

Esta sessão foi uma continuidade das sessões anteriores, com correções de afinação e postura corporal. Em cada momento executado pelo aluno, era dado retorno sobre questões a melhorar ou manter até à data da prova.

Foi tirada uma dúvida persistente por parte do aluno, que nunca tinha entendido o que acontecia com os dedos, quando a afinação estava alta ou baixa. A professora estagiária explicou que quanto mais se sobe na corda, a afinação torna-se mais alta e vice-versa. Quando por vezes lhe diziam, por exemplo "o 3º dedo está alto", o aluno ficava sempre sem perceber o porquê e nunca tinha tirado esta dúvida com ninguém. Neste momento, a professora percebeu que o aluno já se tornou mais comunicativo no decorrer das sessões de *mentoring*, mostrando mais abertura para tirar as suas dúvidas. Por outro lado, foi interessante um momento em que o aluno começou a tocar notas aleatoriamente. Um desafio lançado pela professora foi o aluno inventar uma música em casa, e como recompensa por todo o trabalho realizado ao longo destes meses, a professora escreve-a em pauta e oferece-lhe. Observou-se entusiasmo por parte do aluno, sendo um processo interessante para que este desenvolva outras competências enquanto instrumentista.

No fim da sessão, o aluno também aproveitou o momento para tirar dúvidas de classe de conjunto. Esta sessão foi bastante enriquecedora, no sentido em que o seu trabalho não foi apenas direcionado para a aula de instrumento, mas foi igualmente importante na aquisição de outras ferramentas essenciais para o seu estudo e percurso.

▪ Diário de bordo: 24 de maio de 2022

Duração: 37min40s

Esta sessão, para além de ter sido uma revisão de todo o repertório a realizar na prova de avaliação, foi de despedida e de balanço sobre o trabalho efetuado pelo aluno. Para além disso, foi a sessão onde houve maior partilha de experiências vivenciadas pelo aluno. Verifica-se uma evolução gradual e positiva, no sentido em que o aluno era tímido, bastante introvertido e passou a conseguir expressar o que sentia ou o que acontecia de importante ao longo do seu dia-a-dia. Por outro lado, ficou triste por estas sessões terminarem, e perguntou se para no próximo ano letivo ia ter este tipo de

acompanhamento. Observou-se que estas sessões criaram proximidade entre o aluno e a professora, tornando-se importantes e essenciais no percurso do aluno. A professora acabou a sessão afirmando “gostei muito de trabalhar contigo, és um bom aluno, querido, continua assim. Tocas muito bem!”. Por outro lado, também demonstrou disponibilidade e agradecimento por estes meses de partilha.

Foi importante este retorno do aluno, concluindo-se que o processo de *mentoring* trouxe benefícios, no sentido em que o vínculo entre a professora e o aluno se estreitou, facilitando a comunicação entre ambos e o aluno sentiu-se bastante acompanhado no estudo.

### 3.1.3. Diários de bordo: Aluna C

Tendo em conta que a aluna C demonstra falta de estudo, o objetivo principal das sessões de *mentoring* foi inculcar a importância da regularidade de estudo de viola d’arco e auxiliá-la no repertório das aulas.

A aluna afirmou que não estudava devido a não ter a perceção de saber se está a tocar bem ou mal. Desta forma, demonstrou interesse pelas sessões da professora estagiária, sentindo apoio na consecução do trabalho a realizar para a aula de instrumento. Embora este apoio tenha sido fundamental para a aluna, verificou-se que a aluna não cumpria os pedidos da professora estagiária, isto é, não trabalhava os conteúdos ou as partes onde tinha mais dificuldades, e desta forma, as sessões de *mentoring* eram o único momento da semana em que a aluna tinha contacto com o instrumento. No entanto, foram essenciais para que apresentasse o repertório minimamente lido nas aulas e tivesse resultados positivos nas provas de avaliação, observando-se que a implementação do *mentoring* lhe trouxe resultados benéficos.

O repertório trabalhado pelo aluno ao longo das sessões de *mentoring online* encontra-se mencionado na tabela abaixo. No [Anexo C](#) apresentam-se as partituras para consulta.

Tabela 10 Repertório trabalhado pela Aluna C durante as sessões de mentoring

Repertório	Sessões de mentoring online					
	08/03/2022	15/03/2022	22/03/2022	26/04/2022	10/05/2022	24/05/2022
Escala de Ré maior e arpejo na extensão de três oitavas						
Estudo 37 de Wolfhart						
Peça <i>Chanson Italliene</i>						
Escala de Dó maior e arpejo na extensão de três oitavas						
Estudo 2 de Kreutzer						
<i>Giga</i> da 1ª Suite de Bach						

▪ Diário de bordo: 8 de março de 2022

Duração: 40min40s

Grande parte desta sessão esteve em torno da realização da escala e arpejo de ré maior na extensão de três oitavas. A aluna não demonstrava autocorreção na afinação, sendo que a professora estagiária tinha de ir dizendo quando as notas estavam ou não afinadas, e se estavam altas ou baixas. O trabalho de afinação foi realizado através da execução de cada oitava em separado, para que a aluna consolidasse o padrão dos dedos e melhorasse a afinação. Ao mesmo tempo que a professora ia explicando, também exemplificava na viola d'arco ou cantava as notas, para que a aluna compreendesse melhor o solicitado.

A aluna demonstrou dificuldades auditivas, no sentido em que tocou desafinado, não se autocorrigiu e esperava que a professora lhe dissesse o que estava ou não correto.

Ao terminar a sessão foi executada parte do estudo. Verificaram-se dificuldades de leitura musical e novamente problemas de afinação, que foram trabalhados tocando nota, por forma a aluna interiorizar o padrão dos dedos e a altura das notas.

Apesar de ser pouco tempo de orientação, a aluna conseguiu mostrar evolução ao longo da sessão com o tipo de trabalho realizado. A professora alertou-a para manter um estudo regular, por forma a dar continuidade ao que foi realizado.

É de salientar que a aluna não exterioriza qualquer tipo sentimento, pelo que é difícil perceber o seu grau de satisfação ao tocar viola d'arco ou quais são as suas dúvidas.

▪ Diário de bordo: 15 de março de 2022

Duração: 38min58s

Os problemas de afinação voltaram a surgir nesta sessão e houve dúvidas no padrão dos dedos estudados anteriormente. O trabalho realizado manteve-se, com indicações nota a nota e com repetição das partes mais difíceis para a aluna.

Foi introduzido o estudo da peça *Chanson Italienne*. A aluna demonstrou dificuldades na leitura musical, sem noção de afinação. Como estratégia, a professora pediu que a aluna cantasse a melodia e pensasse nisso ao tocar, e ia também exemplificando como teria de soar. Também foram trabalhadas mudanças de posição. Sempre que era perguntado à aluna se entendia o pedido, esta respondia que sim, mas continuava sem exteriorizar qualquer tipo de expressão. Foi também sugerido como trabalho de casa, tocar com afinador para que fosse verificando a afinação e que estudasse a pensar na tonalidade e no padrão dos dedos correspondentes.

▪ Diário de bordo: 22 de março de 2022

Duração: 47min29s

Esta sessão foi de revisão/simulação de todo o repertório para a prova de avaliação.

Ao começar por tocar a escala de ré maior, tudo o que tinha sido trabalhado anteriormente foi em vão, uma vez que a afinação não estava a soar bem o padrão dos dedos não estava correto. Quando a aluna é questionada sobre o que achou da sua prestação, esta não sabe responder, admitindo que não tocou durante toda a semana e não realizou o trabalho pedido pela professora estagiária. A partir desde momento, o trabalho executado anteriormente foi novamente solicitado, trabalhando oitavas, mudanças de posição ou notas específicas que precisavam de correção.

Apesar da insistência durante a sessão para que a aluna conseguisse tocar melhor, observaram-se melhorias e inclusive a professora afirmou para a aluna: “tens capacidades e consegues



fazer as coisas, tens é de te dedicar mais um bocadinho”, mostrando-lhe que ela consegue mostrar resultados com algum trabalho. Houve um discurso de incutir na aluna a importância de estudar e de dar continuidade ao que é realizado nas sessões e nas aulas.

▪ Diário de bordo: 5 de abril de 2022

Duração: 21min09s

Após as sessões já realizadas, a aluna não demonstra abertura ou qualquer tipo de conversa com a professora estagiária, sendo que a sessão se cinge à execução do repertório o trabalhar.

Nesta sessão já se observou algum progresso, no sentido em que a aluna já se autocorrigia quando percebia que não estava a tocar afinado, mostrando algum tipo de trabalho realizado, talvez consequência do discurso dado pela professora estagiária na sessão anterior. Como forma de incentivo e motivação para a aluna, a professora reconheceu o seu estudo e elogiou a sua prestação na sessão.

No entanto, deu-se continuidade ao estudo, com as devidas correções.

▪ Diário de bordo: 26 de abril de 2022

Duração: 30min04s

Como houve a introdução de novo repertório, esta sessão serviu de leitura geral dos novos conteúdos a trabalhar. Apesar de ser algo novo, a aluna desenrascou-se bem na execução do estudo. Como incentivo a professora ia dizendo: “Coragem, força! Confiança!”. Sentiu-se pela primeira vez, uma expressão de alegria por parte da aluna e ao mesmo tempo admiração por estar a correr bem.

A sessão foi em torno do estudo, com correção de notas, afinação e mudanças de posição.

▪ Diário de bordo: 10 de maio de 2022

Duração: 23min48s

A aluna nesta sessão começou por trabalhar o estudo nº 2 de Kreutzer. Observaram-se dificuldades de leitura musical, essencialmente quando apareciam mudanças de posição, pelo que a professora esteve a indicar que notas teria de tocar com que dedos. A aluna não demonstrou autonomia no estudo, e continuavam a verificar-se notas desafinadas em determinadas passagens, sendo posteriormente corrigidas.

O fim da sessão consistiu na leitura da Giga da 1ª Suite de Bach. Apesar de ser um trabalho de casa, a aluna ainda não tinha lido a peça, pelo que houve bastantes erros, quer melódicos, quer rítmicos e até de direção de arco. A professora fez uma contextualização sobre as características da Giga e demonstrou para a aluna como teria de soar. Posteriormente, foi realizado um trabalho de leitura, por partes. Observou-se que houve progressos, no sentido em que os primeiros compassos da Giga ficaram minimamente lidos.

Durante a sessão ainda se verificou que a aluna demonstrava alguma resistência na comunicação e mesmo quando a professora tentava criar algum tipo de diálogo, ela não demonstrava abertura para tal.

▪ Diário de bordo: 24 de maio de 2022

Duração: 39min00s

Esta sessão foi a última do projeto de intervenção. A professora questionou o facto de a aluna não ter aparecido na última sessão, perguntando se estava tudo bem, mas a aluna não justificou a sua ausência.

Sendo a última sessão antes da prova de avaliação, o objetivo principal foi fazer uma revisão geral do repertório. Mesmo após o trabalho realizado durante as sessões, a aluna demonstrou falta de estudo em passagens específicas, verificando-se que só estuda instrumento quando tem as sessões de *mentoring* e o facto de ter faltado na sessão anterior, causou impacto, no sentido em que não manteve o trabalho já conseguido. Desta forma, ao longo da sessão corrigiram-se os problemas que a aluna estava a ter, verificando-se que consegue obter bons resultados quando se empenha e repete as passagens com consciência e de acordo com as indicações da professora estagiária.

### 3.2. [Momentos de mentoring keep in simulating the success](#)

A modalidade *mentoring keep in simulating the success* é caracterizada pela existência de mensagens de motivação e inspiração em momentos particularmente importantes para o *mentee*, sendo que neste projeto de intervenção é direcionado para o aluno. Nesta linha de pensamento, antes e/ou após a realização de provas de instrumento, ou em momentos particularmente importantes, os

alunos recebiam mensagens da professora estagiária através do aplicativo *whatsapp*, como forma de incentivo ou reconhecimento do trabalho realizado durante o período de intervenção do *mentoring*.

Segue nas figuras abaixo, exemplos destas mensagens enviadas.

Aluna A:

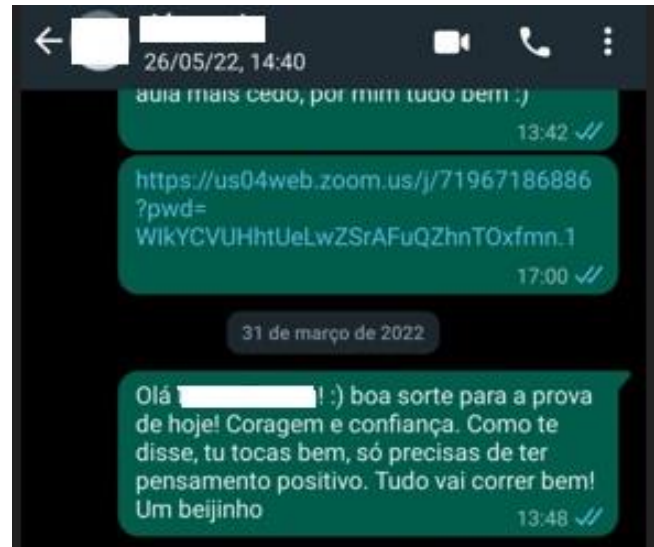
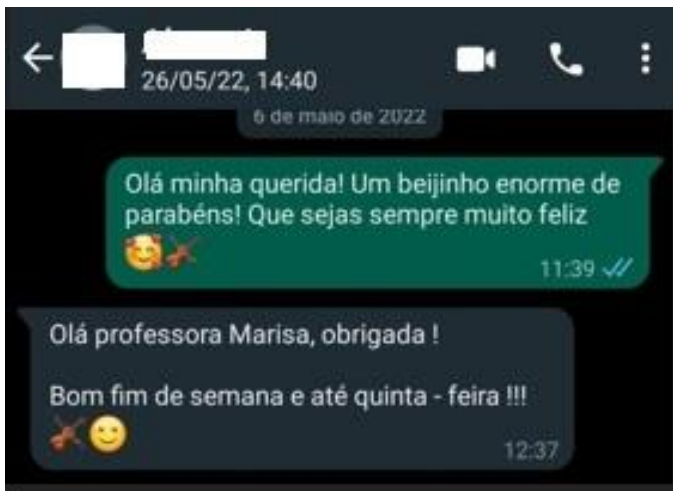


Figura 2: Exemplo de mensagens enviadas à aluna A

Aluno B:

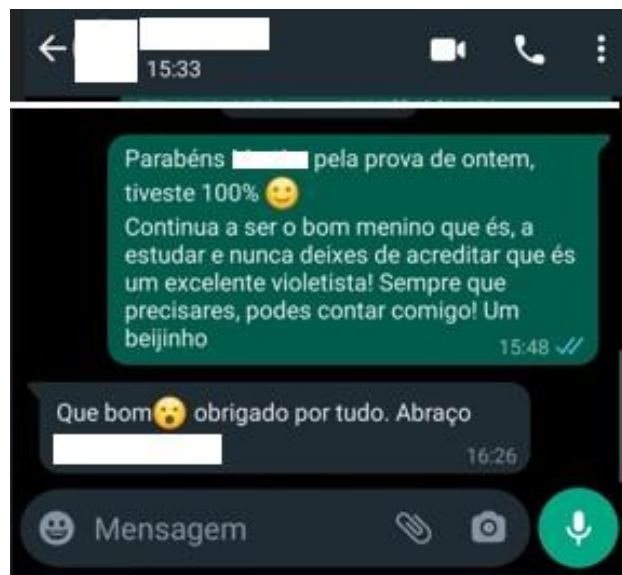
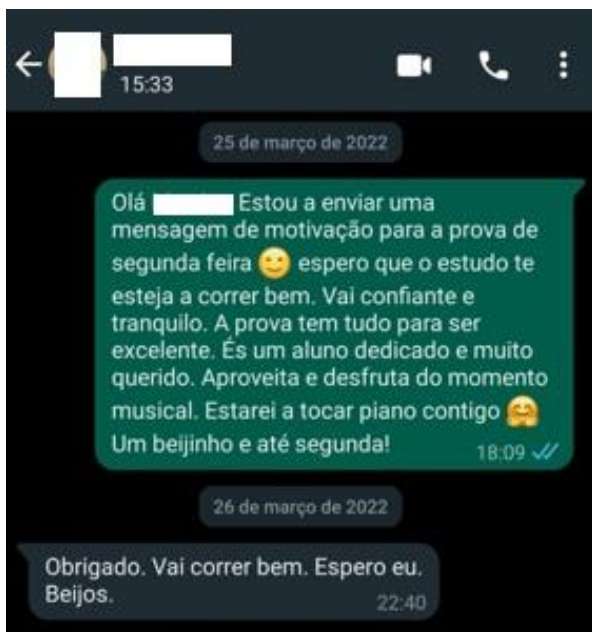


Figura 3: Exemplo de mensagens enviadas ao aluno B

Aluna C:

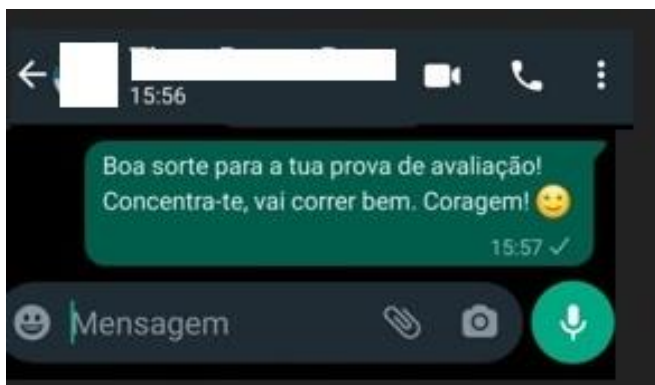
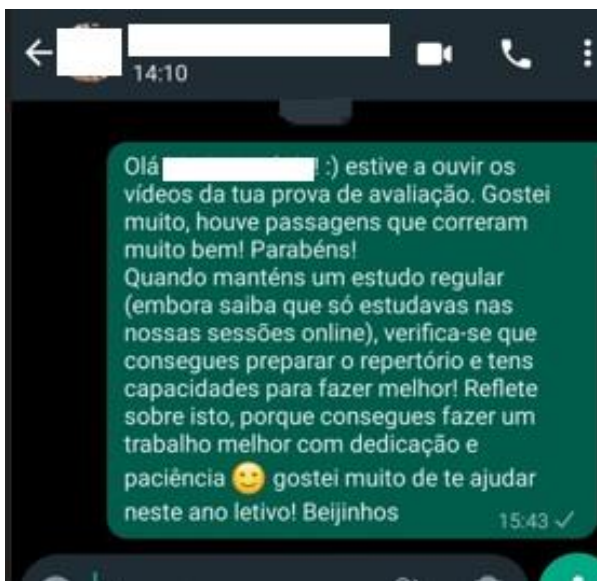


Figura 4: Exemplo de mensagens enviadas à aluna C



Ao longo dos meses da intervenção pedagógica (março, abril e maio), os alunos registavam o tempo de estudo de viola d'arco no aplicativo *Study With*. Este aplicativo é considerado uma ferramenta de gestão de tempo, que se estende a qualquer área.

O objetivo da utilização deste aplicativo é testar a sua aplicabilidade, se o facto de ser uma ferramenta tecnológica motiva e influencia a quantidade/regularidade de estudo dos alunos e se, deste modo, afeta o seu nível performativo.

A preferência por este aplicativo decorreu da necessidade de os alunos organizarem e gerirem o tempo de estudo de forma eficaz, sendo pertinente explorar outras possibilidades que potencializem o estudo do instrumento.

#### 3.4. Gravações das peças antes e após o *mentoring*

Como referido anteriormente, foram utilizadas gravações antes e após a implementação do *mentoring*.

As gravações permitem uma melhor análise e perceção do que se observa, contribuindo para a imparcialidade do observador. (Cohen et al., 2001 as cited in Correia, 2016, p.34)

Estas gravações foram um instrumento de recolha de dados, com o objetivo de perceber o nível dos alunos e se houve ou não melhorias performativas no final da implementação do *mentoring*. Estas gravações foram realizadas através de câmaras de telemóvel, sendo apresentadas as gravações áudio.

### 3.5. Questões Éticas

Para colocar em prática este projeto de intervenção pedagógica, a professora estagiária enviou um requerimento do Diretor Pedagógico do Conservatório de Música de Águeda, sendo assinado e consentido por este. (cf. [Anexo D](#))

Os Encarregados de Educação dos alunos que participaram no projeto preencheram um pedido de consentimento para a utilização dos aplicativos tecnológicos e gravação de vídeos, para uso exclusivamente académico. (cf. [Anexo E](#))

## 4. Apresentação e análise de dados

### 4.1. Dados obtidos no inquérito por questionário nº 1 - pré implementação do Mentoring

Este primeiro inquérito por questionário foi dirigido aos alunos de viola d'arco do Conservatório de Música de Águeda, constituindo-se uma amostra com sete alunos. O objetivo da implementação deste questionário, através dos dados recolhidos, é compreender e analisar a motivação dos alunos no estudo de viola d'arco, se organizam o seu tempo de estudo, se sentem que podiam investir mais no instrumento e se utilizam algum recurso tecnológico.

#### 4.1.1. Alunos – Idade e sexo

Os sete participantes deste estudo têm idades compreendidas entre os 8 anos e os 15 anos, sendo 57,1 % do sexo feminino (quatro alunas) e 42,9 % do sexo masculino (três alunos).

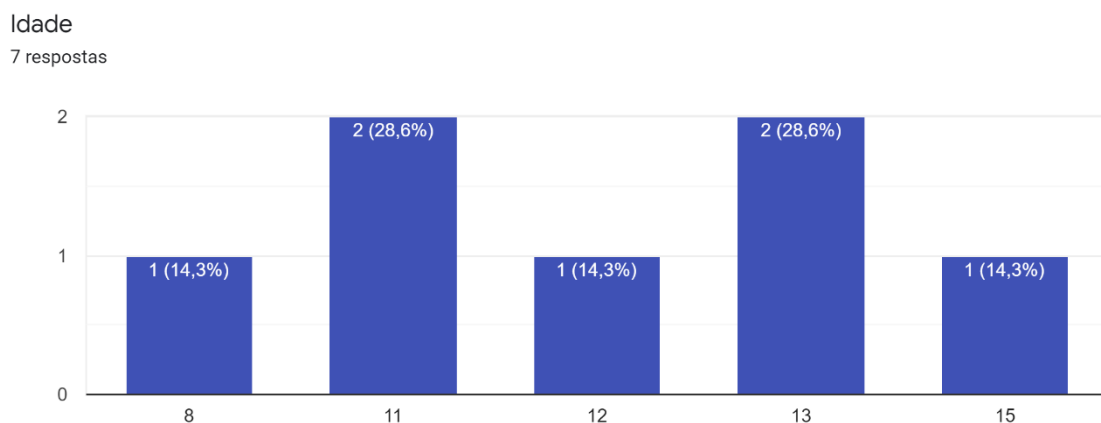


Gráfico 1: Idade dos alunos

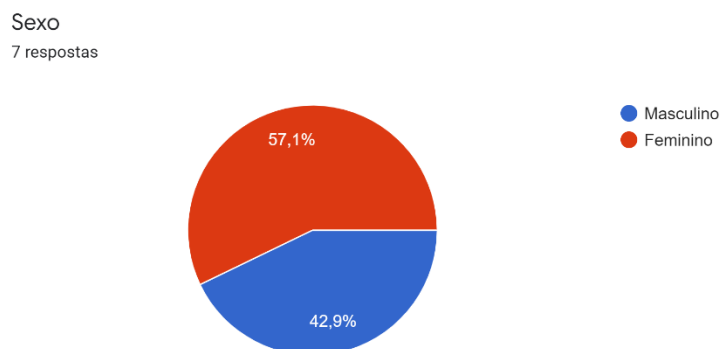


Gráfico 2: Sexo dos alunos

#### 4.1.2. Ciclos de ensino que os alunos frequentam

Os alunos distribuem-se por todos os ciclos de ensino exceto o ensino secundário, com 14,3 % no 1º ciclo (um aluno), 42,9 % no 2º ciclo (três alunos) e 42,9% no 3º ciclo (três alunos).

Nível de escolaridade

7 respostas

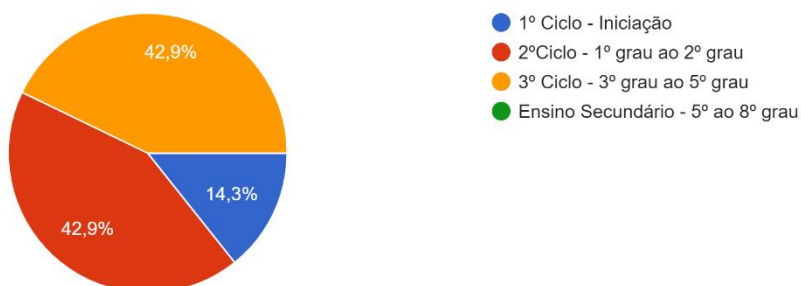


Gráfico 3: Nível de escolaridade dos alunos

#### 4.1.3. Confiança enquanto tocam viola d'arco

No que diz respeito à confiança dos alunos enquanto tocam viola d'arco, verificou-se que os resultados são díspares. Apenas 28,6% (dois alunos) responderam que sentem sempre confiança enquanto tocam. Por outro lado, só 28,6% (dois alunos) sentem quase sempre confiança e verifica-se que 14,3% (um aluno) quase nunca tem confiança a tocar e 28,6% (dois alunos) às vezes tem e outras vezes não.

Sentes-te confiante quando tocas viola d'arco?

7 respostas

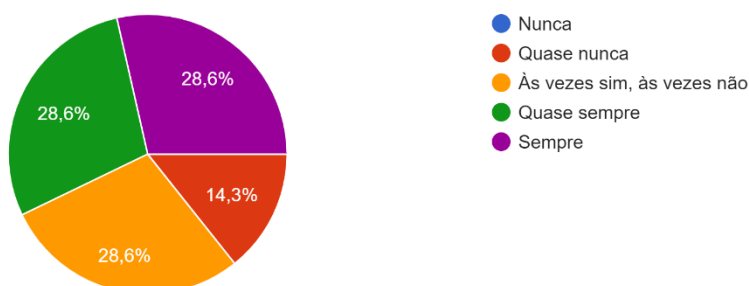


Gráfico 4: Nível de confiança quando tocam viola d'arco

#### 4.1.4. Motivação para o estudo de instrumento

Relativamente à motivação para o estudo de instrumento, observou-se que só 14,3% (um aluno) está sempre motivado, 42,9% (três alunos) quase sempre, 28,6% (dois alunos) às vezes sim, às vezes não e 14,3% (um aluno) nunca tem motivação. Desta forma, verifica-se que o nível de motivação é desigual nesta amostra.

Sentes-te motivado (a) para o estudo do instrumento?

7 respostas

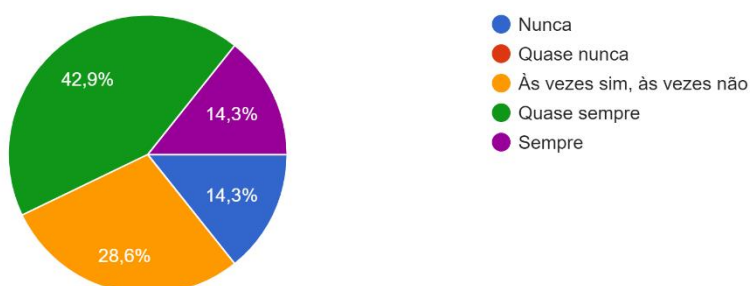


Gráfico 5: Motivação no estudo de viola d'arco

#### 4.1.5. Organização do tempo de estudo de viola d'arco

Relativamente à organização do tempo de estudo de viola d'arco, verificou-se que nenhum aluno organiza sempre o seu tempo de estudo. No entanto, 28,6% (dois alunos) quase sempre o fazem, 42,9% (três alunos) às vezes sim, às vezes não, 14,3% (um aluno) quase nunca organiza e 14,3% (um aluno) nunca organiza o seu tempo de estudo. Observa-se que a organização do tempo de estudo de viola d'arco não está muito presente no quotidiano dos alunos.

Durante a semana, organizas o teu tempo para estudar viola d'arco?

7 respostas

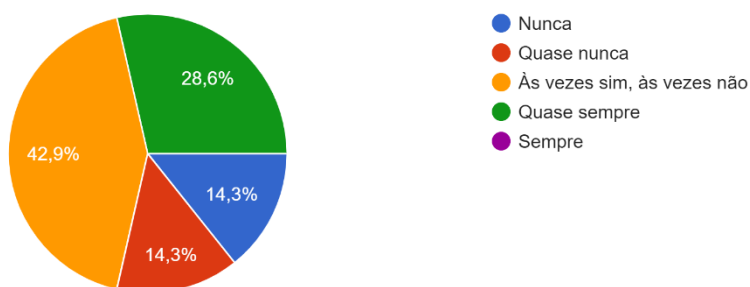


Gráfico 6: Organização do tempo de estudo de viola d'arco



#### 4.1.6. Noção de desperdício de tempo de estudo de viola d'arco

Em relação à pergunta “Sentes que desperdiças tempo e poderias investir mais no estudo do instrumento?”, só 14,3% (um aluno) é que respondeu nunca. No entanto, 42,9% (três alunos) responderam quase sempre, 14,3% (um aluno) às vezes sim, às vezes não e 28,6% (dois alunos) responderam quase nunca.

Sentes que desperdiças tempo e poderias investir mais no estudo do instrumento?  
7 respostas

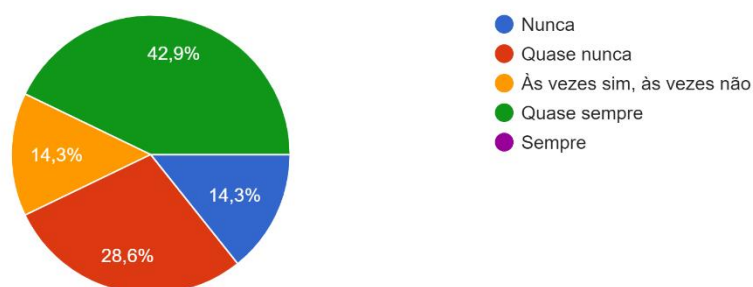


Gráfico 7: Sentimento de desperdício de tempo de estudo de viola d'arco

#### 4.1.7. Uso de recursos tecnológicos no estudo de instrumento

No que concerne ao uso de algum recurso tecnológico no estudo de viola d'arco, verifica-se que a tecnologia está bastante presente no quotidiano dos alunos. Como resultado, 14,3% (um aluno) afirma que usa um recurso tecnológico no estudo de instrumento, 71,4% dos alunos (cinco alunos) às vezes usam e só 14,3% (um aluno) é que não usa.

Usas algum recurso tecnológico que te ajuda no estudo do instrumento?  
7 respostas

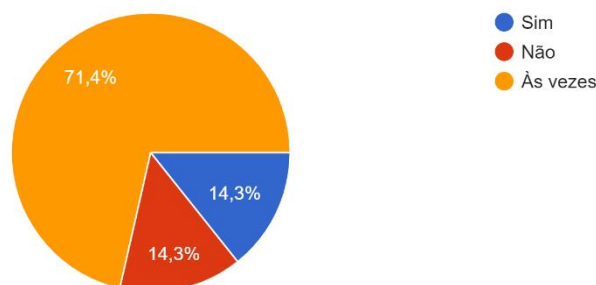


Gráfico 8: Utilização de recursos tecnológicos no estudo de instrumento

#### 4.1.8. Utilização de algum recurso como motivação no estudo

Fazendo referência à motivação, e se gostariam de ter algum recurso que os motivasse no estudo de instrumento, 100% da amostra respondeu que sim, que gostavam de ter algo que os motivasse a estudar.

Gostavas de ter algum recurso que te motivasse a estudar?

7 respostas

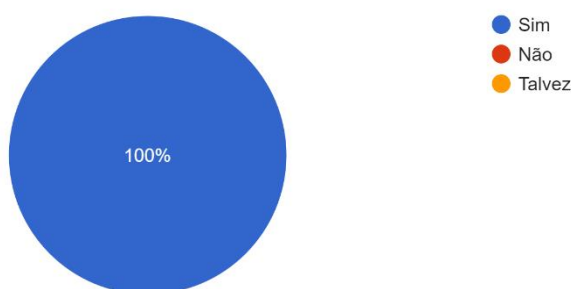


Gráfico 9: Preferência pela utilização de um recurso que motive o estudo

#### 4.2. Dados obtidos no inquérito por questionário nº 2 - pós implementação do *Mentoring*

Este segundo inquérito por questionário foi encaminhado para os participantes no projeto de intervenção. O objetivo é perceber se o *mentoring* ajudou os alunos no comprometimento com o estudo de viola d'arco, se se sentiram motivados e se foi ou não benéfico no seu percurso performativo. Por outro lado, procura-se analisar o comprometimento no estudo com a utilização de um aplicativo tecnológico *Study With e*, por último, avaliar a inclusão do *mentoring* no ensino da música.

##### 4.2.1. Alunos – Idade, género e nível de escolaridade dos participantes

A amostra dos participantes no projeto de intervenção é constituída por três alunos, com nove anos de idade, onze anos de idade e treze anos de idade. 66,7% da amostra é do sexo feminino (duas alunas) e 33,3% é do sexo masculino (um aluno).

Sexo  
3 respostas

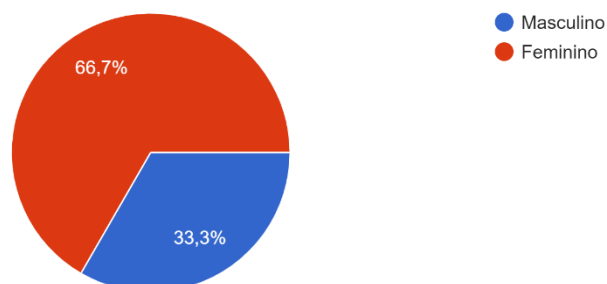


Gráfico 10: Sexo dos participantes

#### 4.2.2. Ciclos de ensino que os participantes frequentam

Os alunos distribuem-se por todos os ciclos de ensino exceto o ensino secundário, com um aluno no 1º ciclo, um aluno no 2º ciclo e um aluno no 3º ciclo.

Nível de escolaridade  
3 respostas

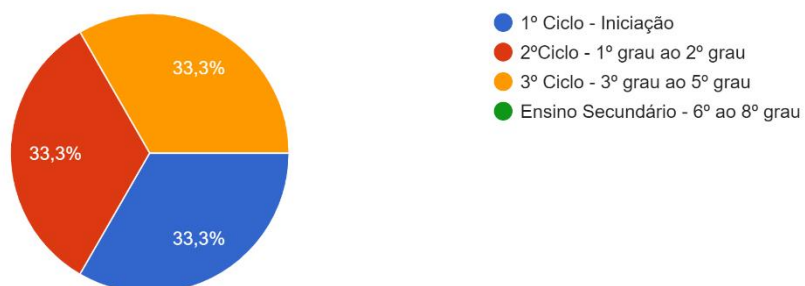


Gráfico 11: Nível de escolaridade dos participantes

#### 4.2.3. Disponibilidade da Professora Estagiária durante o processo

Verifica-se que todos os participantes sentiram disponibilidade por parte da Professora Estagiária durante o processo de mentoring.

A Professora Marisa demonstrou disponibilidade para ti?

3 respostas

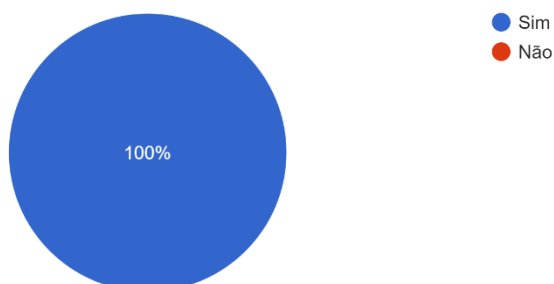


Gráfico 12: Disponibilidade da Professora Marisa

#### 4.2.4. Incentivo e motivação por parte da Professora Estagiária para as provas de avaliação

Relativamente à pergunta "A Professora incentivou-te e motivou-te para as provas de avaliação?", todos os participantes responderam sim, obtendo-se um resultado de 100%.

A Professora incentivou-te e motivou-te para as provas de avaliação?

3 respostas

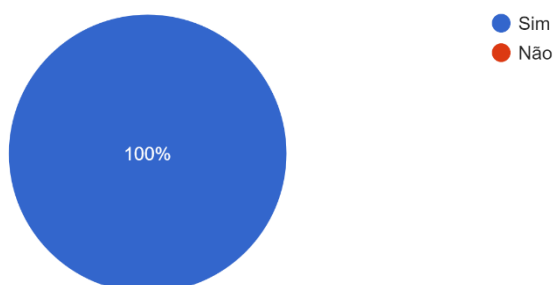


Gráfico 13: Incentivo e Motivação para as provas de avaliação

#### 4.2.5. Compromisso no estudo de viola d'arco através das sessões de *mentoring* online

No que respeita ao compromisso no estudo de viola d'arco através das sessões de *mentoring*, à pergunta "Com a intervenção da Professora, através das sessões de mentoring online, sentiste um maior compromisso no estudo de viola d'arco? Porquê?", os alunos responderam:

“- Senti, porque tinha aquela aula que me preparava para a aula no dia a seguir.

- Sim, porque a professora me pedia para tocar várias vezes, e sempre que eu me enganava, corrigia-me.

- Senti sim, pois tinha de treinar viola d’arco para as aulas da professora. Nas aulas online também podia esclarecer dúvidas.”

#### 4.2.6. Motivação dos participantes na experiência

Acerca da motivação dos participantes nesta experiência de *mentoring*, a motivação dos alunos foi positiva. Numa escala de um (fraca) a cinco (excelente), dois alunos responderam o nível quatro, e um aluno o nível cinco.

De 1 a 5, classifica a tua motivação relativamente a esta experiência.

3 respostas

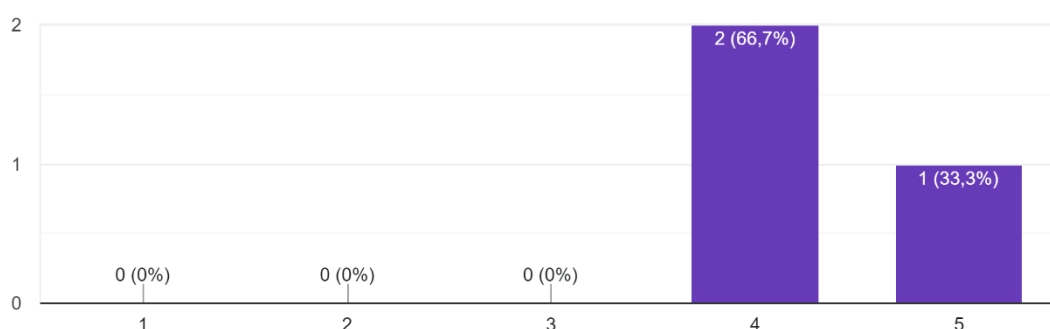


Gráfico 14: Motivação relativamente a toda a experiência

#### 4.2.7. Evolução na prática performativa

Quanto à evolução dos participantes ao longo do processo de *mentoring*, relativamente à pergunta “Sentiste evolução na tua prática performativa?”, todos responderam que sim, obtendo-se assim um resultado de 100%.

Sentiste evolução na tua prática performativa?

3 respostas

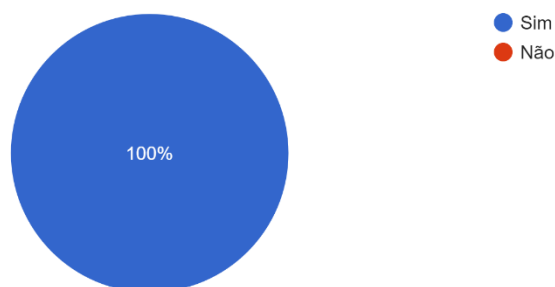


Gráfico 15: Evolução na prática performativa

#### 4.2.8. Uso do aplicativo *Study With*

Sobre o uso da aplicação *Study With* e respondendo à pergunta “Relativamente à aplicação didática *Study With*, achas que te ajudou a teres um maior comprometimento com o estudo e a gerires melhor o tempo? Porquê?”, obtiveram-se os seguintes resultados:

- “- Não, porque eu esquecia-me de ligar a aplicação quando estava a estudar.
- Não, porque não sabia trabalhar com a aplicação.
- O *Study With* ajudou-me, pois sentia como um compromisso para todos os dias.”

#### 4.2.9. Utilização do *Whatsapp*

Acerca da utilização do aplicativo *Whatsapp* entre o professor e o aluno, a opinião dos participantes é concordante, obtendo-se as seguintes respostas:

- “- Gostei de usar o *Whatsapp* porque ia tirando dúvidas com a professora, e enviando vídeos para a professora me corrigir.
- É uma boa via de comunicação.
- Achei bastante bom, pois podia esclarecer dúvidas sem estar em aulas.”

#### 4.2.10. Aplicação do *mentoring* na formação de um estudante de música

No que respeita à inclusão do *mentoring* no ensino da música, ou seja, na formação de um estudante de música, a opinião dos participantes relativamente à pergunta “Achas que o processo aplicado pela Professora (*mentoring*) pode ser incluído como uma mais-valia na formação de um estudante de música? Justifica.” é a seguinte:

“- Sim, porque a professora corrigia logo que eu fazia um erro, e assim eu errava menos vezes e conseguia passar à próxima peça mais depressa.

- Sim, porque há aquele apoio necessário.

- Acho que sim, porque é mais um tempo a tocar instrumento.”

#### 4.2.11. Benefícios e/ou limitações que os participantes sentiram

Relativamente aos benefícios e/ou limitações que os participantes sentiram ao longo a implementação do *mentoring*, as respostas foram as seguintes:

“- Foi bom ter a professora a ajudar a estudar: fez com que eu estudasse mais vezes e me corrigisse mais depressa.

- Melhor desempenho na aula depois das sessões online.

- Um benefício é conseguir esclarecer dúvidas e não tenho nenhuma limitação.”

#### 4.2.12. Apreciação dos participantes

Sobre a apreciação dos participantes relativamente ao processo de intervenção aplicado (*mentoring*), os resultados foram os seguintes:

“- Gostei bastante porque a professora motivou-me e corrigiu-me e assim consegui estudar mais músicas.

- Muito bom.

- Eu achei o processo de intervenção bom porque evolui bastante, tive a motivação e apoio dado pela professora Marisa e aprendi algumas técnicas que não tinha aprendido na aula.”

#### 4.3. Dados obtidos no inquérito por questionário nº 3 - pós implementação do *Mentoring*

O terceiro inquérito por questionário foi encaminhado aos professores de viola d'arco do Conservatório de Música de Águeda. O objetivo é perceber se o *mentoring* ajudou os alunos na sua evolução performativa e perceber a sua opinião sobre a inclusão do *mentoring* no ensino da música.

##### 4.3.1. Evolução performativa dos alunos

Quanto à evolução performativa dos alunos, relativamente à pergunta “Com a intervenção pedagógica da Professora Marisa, verificou evolução na performance dos alunos?”, todos responderam que sim, obtendo-se assim um resultado de 100%.

Com a intervenção pedagógica da Professora Marisa, verificou evolução na performance dos alunos?  
2 respostas

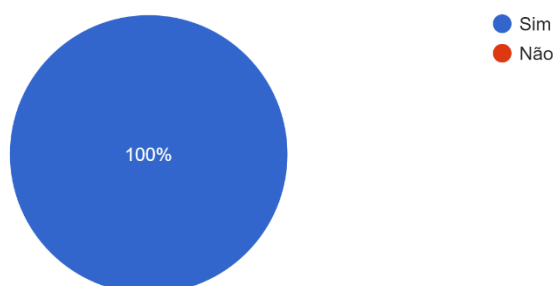


Gráfico 16: Evolução performativa dos alunos

##### 4.3.2. Inclusão do *mentoring* no ensino da música: vantagens/limitações

Relativamente à inclusão do *mentoring* no ensino da música e as suas vantagens e/ou limitações, obtiveram-se as seguintes respostas:

“- O mentoring parece-me ser um excelente modo de fazer com que os alunos se sintam acompanhados e motivados para o estudo entre duas aulas efetivas, contudo poderá ser difícil para o professor, especialmente se tiver um horário letivo muito preenchido, ter tempo para acompanhar os alunos fora do tempo das aulas.



- Sendo uma ajuda, e funcionando como estudo acompanhado é uma mais-valia para os alunos. As limitações têm a ver com o ensino à distância, que por vezes, limita-nos a visão e percepção da tensão do aluno e visualmente estar limitados a uma visão bidimensional.”

#### 4.4. Dados obtidos do uso do aplicativo *Study With*

De acordo com os dados obtidos, só o aluno C é que utilizou o aplicativo *Study With*.

As figuras abaixo refletem estes dados.

Aluna A:

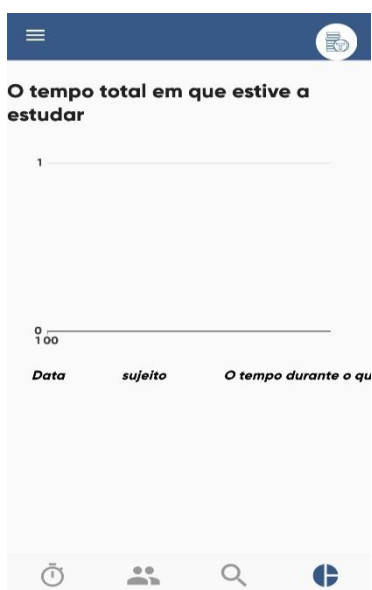


Figura 5: Utilização do aplicativo *Study Whith* - aluna A

Aluno B:



Figura 6: Utilização do aplicativo *Study Whith* - aluno B

Aluna C:

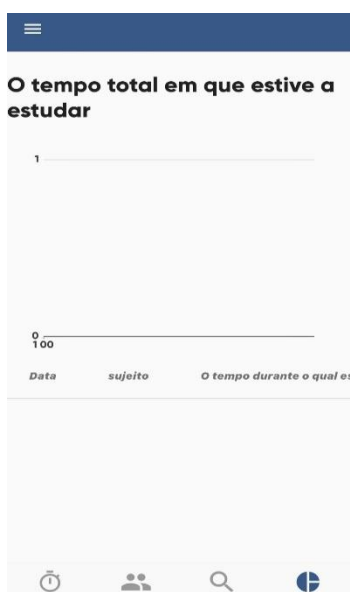


Figura 7: Utilização do aplicativo *Study Whith* - aluna C

#### 4.5. Dados obtidos nas Gravações

No *link* abaixo seguem-se as gravações efetuadas, para consulta, antes e após a implementação do *mentoring* em cada um dos participantes.

<https://meocloud.pt/link/9ea4b38f-80df-4c82-9beb-609039129fcf/Pe%C3%A7as%20antes%20e%20ap%C3%B3s%20o%20mentoring/>

#### 4.6. Análise e discussão dos resultados

Com a implementação do primeiro inquérito por questionário (pré implementação do *mentoring*), obteve-se um entendimento geral, especificamente sobre os alunos de viola d'arco do Conservatório de Música de Águeda, no que respeita à confiança destes quando tocam viola d'arco, a sua motivação para o estudo do instrumento, se há alguma preocupação na organização do tempo de estudo e se usam algum recurso tecnológico. Estes dados foram importantes para um melhor entendimento sobre a realidade dos alunos.

Relativamente à confiança, os resultados são díspares, percebendo-se que nem todos os alunos sentem confiança na execução do instrumento, pelo que é um tema importante a ter em atenção, uma vez que o professor pode ter um papel preponderante através da inclusão de estratégias motivadoras que vão ao encontro das necessidades dos alunos. Verificou-se também que a motivação dos alunos no estudo é variável, sendo dados alarmantes, uma vez que a motivação é fulcral para a consecução de objetivos performativos. Nesta linha de pensamento, os alunos afirmam que gostavam de ter algum recurso que os motivasse a estudar. No que concerne à organização do tempo de estudo de viola d'arco, conclui-se que não está presente no quotidiano dos alunos e não há regularidade na gestão do tempo, uma vez que não houve nenhum aluno que respondesse que organiza sempre o seu estudo, embora alguns o façam às vezes. Observa-se assim que é importante incutir nos alunos a importância do estudo e da gestão de tempo, essenciais para a sua evolução performativa. No entanto, a maioria dos alunos tem noção que desperdiça tempo de estudo. Por fim, no que diz respeito à utilização de recursos tecnológicos no estudo de instrumento, observa-se que a tecnologia está presente no dia-a-dia dos alunos, talvez resultado do desenvolvimento da sociedade existente, sendo fundamental que o ensino de música acompanhe esta evolução e inclua meios tecnológicos no processo de ensino-aprendizagem.

Após a recolha destes resultados, foram criadas estratégias que motivassem os alunos no estudo de instrumento e os alertasse para a importância de um estudo regular, através da implementação do *mentoring online* e do *mentoring keep in simulating the success*, com recurso ao uso da tecnologia: utilização dos aplicativos *Whatsapp* e *Study With*.

Como principais resultados após o projeto de intervenção, os participantes sentiram disponibilidade, incentivo e motivação por parte da professora estagiária, resultando assim num balanço positivo. Os níveis de motivação dos participantes nesta experiência foram elevados e sentiram maior comprometimento no estudo de viola d'arco. Os participantes sentiram que as sessões de *mentoring online* os preparava para as aulas de instrumento, que o acompanhamento pela professora estagiária era fundamental para a correção de erros e esclarecimento de dúvidas e que a repetição era parte integrante para uma melhor performance.

É importante afirmar que houve evolução na prática performativa, pois todos os participantes e os professores sentiram progresso e desenvolvimento na execução do instrumento. As gravações efetuadas antes e após a implementação do *mentoring* demonstram melhorias significativas em aspetos como a afinação, a regularidade rítmica e a sonoridade.

Com a implementação do *mentoring*, os participantes destacaram que obtiveram um melhor desempenho nas aulas de instrumento, fazendo com que estudassem mais vezes, conseguissem expor dúvidas, evidenciando também que obtiveram outras ferramentas de estudo que não eram exploradas em sala de aula.

Relativamente à importância do *mentoring* no ensino da música, todos os participantes concordaram que deveria ser incluído na formação de um estudante de música, pela existência de um maior apoio ao estudo e correção de erros, porque conseguiam avançar mais depressa no repertório e porque é uma forma de estarem envolvidos com o instrumento.

Uma limitação evidenciada é que sendo *online* pode afetar a visão e a perceção do professor relativamente à tensão que o aluno está a ter, inclusive em aspetos técnicos que sejam necessários corrigir. Por outro lado, se o professor tiver uma carga horária elevada, ter disponibilidade para acompanhar os alunos poderá ser um entrave na implementação do *mentoring*.

Quanto à utilização do *Whatsapp* entre o professor e o aluno é uma boa via de comunicação, sendo uma ferramenta que pode ser utilizada para o esclarecimento de eventuais dúvidas dos alunos ou para o envio de mensagens motivacionais e de inspiração em momentos particularmente importantes para estes.

O aplicativo *Study With* não revelou ser um recurso que ajudasse todos os alunos no comprometimento com o estudo ou como forma de gerirem melhor o tempo.

Em suma, a aplicação do *mentoring* traduziu-se num aumento da motivação dos participantes e numa complementaridade ao estudo, estando estes mais comprometidos e envolvidos com o instrumento. O facto de ser um apoio, os participantes evoluíram a sua performance, sendo uma mais-valia enquanto instrumentistas.

## 5. Considerações Finais

O objetivo principal deste projeto de intervenção pretendeu responder à pergunta “O *mentoring* contribui para uma melhor aprendizagem e desenvolvimento performativo dos alunos de viola d’arco?”. De acordo com os resultados obtidos, pode-se concluir que sim, que os alunos evoluem a sua aprendizagem, resultando numa evolução na prática performativa.

Verificou-se também que uma orientação individualizada por um mentor na aprendizagem de viola d’arco faz com que os alunos tenham um maior comprometimento no estudo de instrumento e se sintam mais motivados. Por outro lado, constatou-se que os alunos sentiram um maior acompanhamento no estudo, testemunhando que o *mentoring* foi um processo de ajuda eficaz para esclarecerem dúvidas, corrigirem erros, aprenderem novas técnicas não aplicadas em sala de aula, sendo também um meio que os fizesse estudar mais vezes.

Quanto às limitações, o facto de o *mentoring* ser *online*, pode resultar numa dificuldade de entendimento por parte do professor, relativamente a algum tipo de tensão que o aluno tenha, não sendo facilmente perceptível por esta via. Por outro lado, o professor terá de ter disponibilidade de horário para poder fazer este tipo de acompanhamento mais individualizado em todos os alunos, pelo que se tiver um horário preenchido, é difícil aplicar este processo.

Acerca do uso da tecnologia no estudo e na aplicação do *mentoring* através desta, pode-se concluir que o *Whatsapp* é uma boa via de comunicação, fortalece o vínculo entre o professor e o aluno, é um recurso que facilita a troca de vídeos que os alunos possam enviar para o professor e serem alvo de comentários e correções, e por outro lado, com o envio de mensagens de inspiração e motivação para os alunos, pode ser um estímulo para estes se sentirem mais capazes e motivados no estudo de instrumento e em momentos particularmente importantes, como por exemplo, nas provas de avaliação e audições.

O uso do aplicativo *Study With* não ajudou a maioria dos alunos a sentirem um maior comprometimento com o estudo e a gerirem o seu tempo, concluindo-se que a sua utilização não é apelativa nem motivadora.

A prática do *mentoring* pode ser direcionada em várias áreas, como descrito neste relatório. Em contexto educacional verifica-se que há alguma preocupação na sua implementação, embora em Portugal exista uma lacuna no que diz respeito a esta temática, não existindo ainda trabalhos efetuados na área da música. Este relatório serve de guia para investigações futuras.

Relativamente ao trabalho desenvolvido durante o Estágio Profissional, as aulas observadas constituíram momentos de aprendizagem e serviram de suporte de reflexão. Para além da aquisição de novas estratégias de ensino ao nível da execução do instrumento, alargando o espectro de conhecimento da professora estagiária, conclui-se que ser professor é estar em constante mudança e consciente das alterações que surgem ao longo dos tempos, na vida dos alunos, na escola e na família, para que se adapte a qualquer eventualidade. Como principal conclusão desta reflexão, um professor não deve ter unicamente o papel de transmissor de conhecimentos, mas ter também um papel de acompanhamento pessoal dos alunos, para que estes desenvolvam o seu potencial e fortifiquem as suas competências sociais e emocionais. Ao longo do estágio observou-se que havia alunos com mudanças no seio familiar ou com problemas de sociabilização e, neste sentido, o professor tinha um papel preponderante no percurso destes. Ser professor é estar também em constante aprendizagem, implementando novas estratégias de ensino que acompanhem as necessidades dos alunos atuais.

## Referências

- Akinda, O., Hagan, P., & Atiomo, W. (2018). A systematic review of the literature describing the outcomes of near-peer mentoring programs for first year medical students. *BMC Medical Education*. 18 (98). <https://doi.org/10.1186/s12909-018-1195-1>
- Almeida, P. M. H. B. (2009). *Escola de Voz: As TIC no Ensino Artístico da Música*. Master's thesis, Faculdade de Ciências da Universidade do Porto]. Repositório da Universidade do Porto. <https://dokumen.tips/documents/as-tic-no-ensino-artistico-da-musica-indice-de-graficos-grafico-21-.html>
- Amador, M. (2021, July 29). *Começa-se a ouvir falar de mentoring nas escolas, o que muito me alegra!*. Público. <https://www.publico.pt/2021/07/29/opiniao/opiniao/comecase-ouvir-falar-mentoring-escolas-alegra-1971414>
- Barondess, J. A. (1995). A brief history of mentoring. *American Clinical and Climatological Association*, 106, 1-24 <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2376519/>
- Barros, H. A. (2011). *Relação Tutor-Aluno: um estudo sobre o E-mentoring e aspectos de Gerenciamento de Impressões em Pós-Graduação de Administração na Educação à distância*. [Master's thesis, Universidade Federal de Pernambuco]. Repositório Digital da Universidade Federal de Pernambuco. <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/1237>
- Baugh, S. G. & Sullivan, S. E. (2005). Mentoring and career development. *Career Development International*. 10 (6/7), 425-428. <http://doi.org/10.1108/13620430510620520>
- Benson, M. A. (2008). Effective mentoring for new music teachers: na analysis of the mentoring programs for new music teachers as described in the literature. *Applications of research in music education*, 26 (2), 42-49. <http://doi.org/10.1177/8755123308317953>
- Brito, L. M. P., Silva, A. S., Castro, A. B. C., Gurgel, F. F. & Varela, J. H. S. (2017). Programa de mentoria: uma estratégia seminal de compartilhamento do conhecimento em uma empresa pública de energia. *Revista de Administração Contabilidade e Economia*, 16 (3), 209-234. <http://doi.org/10.18593/race.v0i0.1512>
- Bruce, M. & Bridgeland, J. (2014, January). *The Mentoring Effect: Young Peoples's Perspectives on the Outcomes and Availability of Mentoring*. Mentoring. <https://www.mentoring.org/>

Bruce, M. & Bridgeland, J. (2014, January). *The Mentoring Effect: Young People's Perspectives on the Outcomes and Availability of Mentoring. A Report for Mentor: The National Mentoring Partnership.* <https://eric.ed.gov/?id=ED558065>

Burnard, P. (2007). Reframing creativity and technology: promoting pedagogic change in music education. *Journal of Music, Technology and Education*, 1 (1), 37-55. [http://doi.org/10.1386/jmte.1.1.37\\_1](http://doi.org/10.1386/jmte.1.1.37_1)

Chan, C.C.; HO, W. C. (2008). An ecological framework for evaluating relationship-functional aspects of youth mentoring. *Journal of Applied Social Psychology*, 38 (4), 837-867. <http://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2008.00329.x>

Chao, G. T. (1997). Mentoring Phases and Outcomes. *Journal of Vocational Behavior*, 51 (1), 15-28. <http://doi.org/10.1006/jvbe.1997.1591>

Chiavenato, I. (2017). *Coaching & Mentoring: construção de talentos. As Novas Ferramentas da Gestão de Pessoas* (3rd ed.). Elsevier Editora.

Clutterbuck, D. & Megginson, D. (1999). *Mentoring Executives & Directors*. (1st ed.) Routledge.

Colley, H. (2001). Righting rewritings of the myth of Mentor: a critical perspective on career guidance mentoring. *British Journal of Guidance & Counselling*, 23 (2), 177-197. <http://doi.org/10.1080/03069880124266>

Conservatório de Música de Águeda (2021). *Projeto Educativo 2021-2024.* [http://www.conservatoriodeagueda.org/portal/index.php?option=com\\_content&task=view&id=232&Itemid=98](http://www.conservatoriodeagueda.org/portal/index.php?option=com_content&task=view&id=232&Itemid=98)

Converse, N.; Lignugaris/Kraft, B. (2008). Evaluation of a school-based mentoring program for at-risk middle school youth. *Remedial and Special Education*, 30 (1), 33-46. <http://doi.org/10.1177/0741932507314023>

Correia, A. C. L. (2016). *O Desenvolvimento da articulação no Ensino-Aprendizagem do Saxofone.* [Master's thesis, Universidade do Minho]. Repositório da Universidade do Minho. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/45177>



Costa, F., Peralta, H. & Viseu, S. (2008). *As Tic na educação em Portugal - Concepções e prática*. (1st ed.). Porto Editora

Costa, F.A. (Coord.) (2008). *Competências TIC. Estudo de implementação. Vol.1*. (1st Edition). Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE). <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/5928>

Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. (2nd ed.). Almedina

Cunha, P. F. M. D. A. (2006). *Tecnologias da música em expressão e educação musical no 1.º ciclo do ensino básico*. [Master's thesis, Universidade do Minho]. Repositório da Universidade do Minho. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/6217>

Dalton, G. W., Thompson, P. H. & Price, R. L. (1977). The four stages of professional careers – A new look at performance by professionals. *Organizational Dynamics*, 6 (1), 19-42. [http://doi.org/10.1016/0090-2616\(77\)90033-X](http://doi.org/10.1016/0090-2616(77)90033-X)

Daniel, J. H., Aponte, J. F., Chao, G. T., Cuevas, H. M., Locke, B. D., Mathews, J. A., Vosvick, M. A., Wedding D., & Williamson, T. E. (2006). Introduction to Mentoring: A guide for mentors and mentees. *American Psychological Association*, 1 (1), 1- 16 <https://www.apa.org/education-career/grad/mentoring>

Douglas, C. A. (1997). *Formal Mentoring Programs in Organizations: an annotated bibliography* (1st ed.) Center for Creative Leadership

Draves, T. J., & Koops, L. H. (2011). Peer Mentoring: key to new music teacher educator success. *Journal of Music Teacher Education*, 20 (2), 67-77. <http://doi.org/10.1177/1057083710375538>

Eby, L. T. & Lockwood, A. (2005). Protégés and mentors reactions to participating in formal mentoring programs: a qualitative investigation. *Journal of Vocational Behavior*, 67 (3), 441-458. <http://doi.org/10.1016/j.jvb.2004.08.002>

Ensher, E., & Murphy, S. (2011). The Mentoring Relationship Challenges Scale: The impact of mentoring stage, type, and gender. *Journal of Vocational Behavior*, 79(1), 253-266.

Erlich, P. (2017). *O Poder do Mentoring nas Organizações*. Erlich – Pessoas & Organizações. <https://www.erlich.com.br/wp-content/uploads/2014/08/O-poder-do-mentoring-nas-organizacoes-Erlich.pdf>

Fernandes, S. G. & Coutinho, C. P. (2014). Tecnologias no Ensino da Música: revisão integrativa de investigações realizadas no Brasil e em Portugal. *Educação, Formação & Tecnologias*, 7 (2), (pp. 94-109). <https://eft.educom.pt/index.php/eft/article/view/393/204>

Girão, P. B. R. (2013). *O Mentoring no Ensino Superior* [Master's thesis, Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra]. Repositório Científico da Universidade de Coimbra. <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/24636>

Gonçalves, M., Farcas, D., & Leitão, T., Giorgakis, G., Vealeriu, S. F., Traian, M. P., & Kovacs (2017). Evidence Review on Labour Market and Job Place Retention: Mentoring Pathways Towards Employment. *Journal of Organisational Transformation & Social Change*, 14 (3), 214-238. <http://doi.org/10.1080/14779633.2017.1341760>

Goodrich, A. (2021). Peer mentoring in na extracurricular music class. *International Journal of Music Education*, 39 (4), 410-423. <http://doi.org/10.1177/0255761420988922>

Grassinger, R., Porath, M. & Ziegler, A. (2010). Mentoring the gifted: a conceptual analysis. *High Ability Studies*, 21 (1) 27-46. <http://doi.org/10.1080/13598139.2010.488087>

Haggard, D. L, Dougherty, T. W., Turban, D, B. & Wilbanks, J. E. (2011). Who is a Mentor? A Review of Evolving Definitions and Implications for Research. *Journal of Management*, 37 (1), 280-304. <http://doi.org/10.1177/0149206310386227>

Hegstad, C. D. (2006). Formal mentoring as a strategy for human resource development: a review of research. *Human Resource Development Quarterly*, 10 (4), 383-390. <http://doi.org/10.1002/hrdq.3920100408>

Higgin, M. C. & Kram, K. E. (2001). Reconceptualizing Mentoring at work: a developmental network perspective. *Academy of Management review*, 26 (2), 264-288. <http://doi.org/10.2307/259122>

Jaeschke, J. (2012). *Mentoring e geração y: uma metodologia para o desenvolvimento profissional e pessoal*. [Master's thesis, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul].  
Repositório da Universidade Regional.  
<https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/xmlui/handle/123456789/753>

Karcher, M. (2008). The study of mentoring in the learning environment (SMILE): a randomized evaluation of the effectiveness of schoolbased mentoring. *Prevention Science*, 9, (2), 99-113.  
<http://doi.org/10.1007/s11121-008-0083-z>

Klasen, N. & Clutterbuck, D. (2001). *Implementing Mentoring Schemes: A Practical Guide to Successful Programs* (1st ed.) Routledge.

Kram, K. E. & Isabella, L. A. (1985). Mentoring Alternatives: the role of peer relationships in career development. *Academy of Management Journal*, 28 (1), 110-132. <http://doi.org/10.2307/256064>

Kram, K. E. (1985). Improving the mentoring process. *Training & Development Journal*, 39 (4), 40-43.

Kram, K. E. (1985). Mentoring at work: Developmental Relationships in Organisational Life. *Administrative Science Quarterly*. 30 (3), 454-456. <http://doi.org/10.2307/2392687>

Matos, F. R. L. F. (2013). *Tecnologia multimédia no ensino do trombone: site de apoio às aulas*. [Master's thesis, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro.  
<https://ria.ua.pt/handle/10773/11392>

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. (1st ed.). Porto Editora

Morales, D. X., Grineski, S. E., & Collins, T. W. (2017). Faculty Motivation to Mentor Students Through Undergraduate Research Programs: A Study of Enabling and Constraining Factors. *Research High Education*, 58 (5), 520-544. <http://doi.org/10.1007/s11162-016-9435-x>

Moran, J. (2019, august 4). Ampliando as práticas de mentoria na educação. *Moran10*.  
<https://moran10.blogspot.com/2019/08/ampliando-as-praticas-de-mentoria-na.html>

Nigro, N. (2005). *Guia do Coaching e do Mentoring*. Lisboa: Monitor - Projectos e Edições, Lda.

Parsloe, E. & Leedham, M. (2016). *Coaching and Mentoring*. (3rd ed.). KoganPage.

- Penim, A. T. (2021), & Catalão, J. A. (2021). *Ferramentas de Mentoring* (2nd ed.). Lidel.
- Pereira, S. & Pereira, L. (2011). *Políticas tecnológicas educativas em Portugal: do projecto Minerva à Iniciativa e-Escolinha*. [Conference session]. Congresso Nacional Literacia, Media e Cidadania, Braga. <http://hdl.handle.net/1822/27089>
- Ribeiro, B. M. F. P. (2016). *As novas tecnologias no ensino artístico especializado: implicações na organização e estruturação do estudo da viola*. [Master's thesis, Universidade do Minho]. Repositório da Universidade do Minho. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/43927>
- Roberts, A. (2000). Mentoring Revisited: a phenomenological Reading of the literature. *Mentoring & Tutoring*, 8 (2), 145-170. <http://doi.org/10.1080/713685524>
- Rocha, A. P. S. (2019). *Mentoring: Definição de um perfil de mentor no âmbito do programa Sagaz (Alento)*. [Master's thesis, Universidade do Minho]. Repositório da Universidade do Minho. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/61037>
- Rocha, B. I. S. (2019). *Formalização de um Programa de Mentoring num contexto de um Centro de Tecnologia e Desenvolvimento*. [Master's thesis, Universidade do Minho]. Repositório da Universidade do Minho. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/61128>
- Rodrigues, A. (2012, november 30 – december 2). *O Papel das Novas Tecnologias para a Aprendizagem Autónoma e a Criação de Conhecimento com base em pedagogias construtivistas na disciplina de Economia* [Conference session]. II Congresso Internacional TIC e Educação, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/34346>
- Russel, J. E. A. & Adams, D. M. (1997). The Changing Nature of Mentoring in Organizations: An Introduction to the Special Issue on Mentoring in Organizations. *Journal of Vocational Behavior*, 51 (1), 1-14. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1997.1602>
- Santos, N. M. B. F. (2007). Programas de mentoring: aprendendo com a realidade canadense. *Revista Interfaces Brasil/Canadá*, 7 (1), 251-265. <http://doi.org/10.15210/INTERFACES.V7I1.6947>

Silva, B. D. (2001). As tecnologias de informação e comunicação nas reformas educativas em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 14 (2).  
<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/491>

Silva, P. & Diogo, A. (2011). Usos do computador Magalhães entre a escola e a família: sobre a apropriação de uma política educativa em duas comunidades escolares. *Arquipélago - Ciências da Educação*, 12, 9-48. <http://hdl.handle.net/10400.3/2804>

Singh, R., Ragins, B. R., & Tharenou, P. (2009). Who gets a mentor? A longitudinal assessment of the rising star effect. *Journal of Vocational Behavior*, 74 (1), 11-17.  
<http://doi.org/10.1016/j.jvb.2008.09.009>

Ward, C. J. (2009). Musical exploration using ICT in the middle and secondary school classroom. *International Journal of Music Education*, 27 (1), 154-168.  
<http://doi.org/10.1177/0255761409102323>

Webster, P. R. (2002). Computer-Based Technology and Music Teaching and Learning. In R. Colwell & C. Richardson (Eds.), *The New Handbook of Research on Music teaching and Learning* (pp.416-435). New York: Oxford University Press.

Wilson, T. (2004). An implementation of a drill and practice system to assist in the teaching of basic music theory. [Master's thesis, Brigham Young University]. <https://scholarsarchive.byu.edu/etd/11/>

Zaffini, E. D. (2015). Supporting Music Teacher Mentors. *Music Educators Journal*, 102 (1), 69-74.  
<http://doi.org/10.1177/0027432115588595>

# Anexos

Anexo A – Repertório trabalhado pela Aluna A durante as sessões de *mentoring online*

Livro: Waggon Wheels de Katherine e Hugh Colledge

5

11. Hills and dales

Count 4 bars

Not too fast

*mf*

*f*

rit.

Detailed description: This is a four-staff musical score for the piece 'Hills and dales'. The music is written in a treble and bass clef with a key signature of one sharp (F#) and a 4/4 time signature. The first staff begins with a dynamic marking of *mf* and includes a '3' above the first measure. The second staff also features a '3' above the first measure. The third staff continues the melody. The fourth staff starts with a dynamic marking of *f* and includes a 'rit.' (ritardando) marking above the final measures. The piece concludes with a double bar line.

13. Daydreaming

Count 2 bars

Gently

*p*

*mf*

FINE

D.C. al Fine

Detailed description: This is a four-staff musical score for the piece 'Daydreaming'. The music is written in a treble and bass clef with a key signature of one sharp (F#) and a 4/4 time signature. The first staff begins with a dynamic marking of *p* and includes a '1' above the final measure. The second staff concludes with the word 'FINE'. The third staff starts with a 'V' (Vibrato) marking above the first measure and includes a '1' above the final measure. The fourth staff starts with a dynamic marking of *mf* and includes a 'V' (Vibrato) marking above the final measure. The piece concludes with the instruction 'D.C. al Fine' (Da Capo al Fine) below the staff.

# 14. Bell-ringers

Count 2 bars

Steadily

The musical score consists of four staves in 4/4 time, marked 'Steadily'. The key signature has two sharps (F# and C#). The first staff begins with a *mf* dynamic and includes a first finger slur and a breath mark (V). The second staff features a first finger slur and a triplet of eighth notes, marked with a forte (*f*) dynamic. The third staff continues with the triplet and ends with a *mf* dynamic. The fourth staff concludes with a first finger slur and a breath mark (V).



**Anexo B – Repertório trabalhado pelo Aluno B durante as sessões de *mentoring online***

Livro: *Viola Time Scales* de Kathy & David Blackwell

### 3. Super sprinter

Livro:

**Energetically**

*mf*

*cresc.* *f*

*Elements for Strings – book 1* de Michael Allen, Robert Gillespie e Pamela Hayes.

▲ Play F's and C's.

128. THE SNAKE CHARMER  
Andante

Para Prova 2º período dia 28-3-2022

21-1-22

140. BINGO  
Allegro

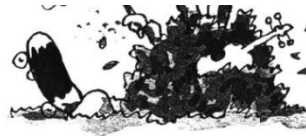
Para Prova 2º Período dia 28-3-2022

mente 1º dedo

Where is beat 2?

Livro: *Viola Time Scales* de Kathy & David Blackwell

## 9. Accelerator



**Steadily**

*mf* Slam the brakes!

*cresc.*

The musical score consists of four staves of music in 4/4 time, all in the key of B-flat major. The first staff features a steady eighth-note melody starting on G4, moving up stepwise to D5, with a dynamic marking of *mf*. The second staff continues the melody with a similar pattern, ending with a fermata and the instruction "Slam the brakes!". The third staff is a rhythmic accompaniment of eighth notes, starting on G4 and moving up stepwise, with a dynamic marking of *cresc.* The fourth staff continues the accompaniment, ending with a double bar line and a fermata.

Livro: *Elements for Strings – book 1* de Michael Allen, Robert Gillespie e Pamela Hayes.

## Anexo C - Repertório trabalhado pela Aluna C durante as sessões de *mentoring online*

Peça *Chanson Italienne* do livro *L'Alto Classique* de Henri Classens

**CHANSON ITALIENNE**  
Italian song · Italienisches Lied  
Piotr TCHAIKOWSKY

Moderato  $\text{♩} = 104$

15 *p*

*f* *mf*

11 *p* *pp* *mf* *riten.*

The image shows two pages of a musical score for 'Chanson Italienne' by Tchaikovsky. The first page (numbered 15) features a treble clef, a key signature of one sharp (F#), and a 3/4 time signature. The tempo is marked 'Moderato' with a quarter note equal to 104 beats per minute. The music begins with a piano (*p*) dynamic. The score includes various musical notations such as slurs, accents, and dynamic markings like *f* and *mf*. The second page (numbered 11) continues the piece, featuring dynamics like *p*, *pp*, and *mf*, and includes a 'riten.' (ritardando) marking. The score is presented in a standard musical notation format with a treble clef and a key signature of one sharp.

Estudo 37 de Wohlfhart

Moderato  
H. B.

37 *mf*

12517

The image shows a musical score for 'Estudo 37 de Wohlfhart'. The score is written for a single instrument, likely a piano, and consists of five staves. The tempo is marked 'Moderato' and the composer is 'H. B.'. The music begins with a mezzo-forte (*mf*) dynamic. The score is characterized by intricate rhythmic patterns, including sixteenth and thirty-second notes, and features various musical notations such as slurs, accents, and dynamic markings. The piece concludes with a final cadence. The number '12517' is printed at the bottom of the page.

Giga da 1ª Suite de Bach

Gigue

$\text{♩} = 76$

7

12a

18

24

30

Estudo nº 1 de Kreutzer

Allegro moderato

1.

## Anexo D – Pedido de autorização para a realização do projeto de intervenção pedagógica no Conservatório de Música de Águeda



Universidade do Minho  
Instituto de Educação

Exmo. Senhor  
Professor Joaquim Vidal Santos  
Diretor Pedagógico do Conservatório de Música de Águeda

Assunto: Pedido de autorização para a realização do projeto de intervenção pedagógica no âmbito do Mestrado em Ensino de Música

Eu, Marisa Alexandra Monteiro da Cunha Coutinho, a frequentar o 2º ano do Mestrado em Ensino de Música pela Universidade do Minho, sob orientação do Professor Doutor Mateusz Stasto, venho solicitar a V. Ex.ª autorização para realizar um projeto de intervenção pedagógica no Conservatório de Música de Águeda, inerente à conclusão do Mestrado, no ano letivo 2021/2022.

Este projeto tem como principal objetivo estudar a importância do *mentoring* através do uso da tecnologia em alunos de viola d'arco. Desta forma, pretendo dar a conhecer outros formatos de ensino, promovendo uma aprendizagem mais ativa através de um maior contacto entre o professor e o aluno e de uma aprendizagem individualizada e direcionada aos objetivos e/ou superação de dificuldades individuais de cada um.

Visto estarmos também numa sociedade que dá ênfase ao uso das tecnologias, considerei interessante poder aliar o estudo do instrumento com a utilização de ferramentas tecnológicas que permitam torná-lo mais apazível (aplicativos *WhatsApp*, *Study Wiht* e *TikTok*). Neste sentido, o professor tem um papel fundamental na motivação e orientação dos alunos, e a utilização de ferramentas de trabalho diferenciadas pode ser um caminho eficaz para suprir as dificuldades sentidas pelos alunos.

A todos os encarregados de educação será pedida uma autorização por escrito com o consentimento informado para participarem nesta investigação e para os seus educandos poderem gravar vídeos, para posterior análise, e utilizarem o aplicativo *Whatsapp* de forma regular, por forma a mantermos um maior nível de comunicação.



Universidade de Méica  
Instituto de Educação

Todos os procedimentos irão respeitar os princípios éticos e comprometo-me a salvaguardar o interesse dos alunos e da instituição.

Atentamente,  
Com os melhores cumprimentos,

Águeda, 2022/02/01

---

(Marisa Alexandra Monteiro da Cunha Coutinho)

Autorizo a realização do projeto de intervenção pedagógica,



---

(Joaquim Vidal Santos)

## Anexo E – Pedido de autorização aos Encarregados de Educação para a gravação de vídeos e uso de aplicativos tecnológicos



Ex.mo (a) Sr.(a) Encarregado de Educação,

Eu, Marisa Coutinho, estou a frequentar o Estágio Profissional do 2º ano do Mestrado em Ensino de Música (Viola d’arco) pela Universidade do Minho, em protocolo estabelecido com o Conservatório de Música de Águeda.

Venho, pelo presente meio, solicitar a V.Ex.ª autorização para que o seu educando grave vídeos ao longo do presente ano letivo 2021/2022, envie para mim, para posterior análise da sua prestação musical, e para que consiga aceder aos aplicativos *WhatsApp*, *TikTok* e *Study With*, para mantermos uma comunicação regular, gravarmos vídeos e anotarmos a duração do estudo de instrumento.

Estas gravações e comunicações serão apenas alvo de observação e fazem parte do meu projeto de intervenção pedagógica: A importância do *mentoring* através do uso da tecnologia em alunos de viola d’arco. Acredita-se que o uso de novas ferramentas pedagógicas contribuem para a evolução técnico-artística dos alunos, melhorando o estudo do instrumento e a preparação para provas de avaliação e audições.

Para eventuais dúvidas, deixo aqui o meu contacto: 916 694 202 ou [marisacoutinho.cc@gmail.com](mailto:marisacoutinho.cc@gmail.com)

Agradeço a sua atenção e colaboração,

Conservatório de Música de Águeda, 2022/02/01

---

(Marisa Alexandra Monteiro da Cunha Coutinho)

Autorizo as gravações e comunicações regulares do meu educando,

---

## Anexo F – Declaração de autorização e identidade



### DECLARAÇÃO

Para os devidos efeitos, declara-se que a estagiária Marisa Alexandra Monteiro da Cunha Coutinho está autorizada a identificar o Conservatório de Música de Águeda no seu relatório de estágio, por tempo indeterminado, salvaguardando o anonimato dos alunos e dos professores intervenientes no seu projeto de intervenção pedagógica.

Conservatório de Música de Águeda, 31 de maio de 2022

O Diretor Pedagógico





## Anexo G – Guia de inquérito por questionário aos alunos de viola d'arco do Conservatório de Música de Águeda

### A importância do mentoring através do uso das tecnologias em alunos de viola d'arco

Este questionário insere-se no âmbito do Projeto de Intervenção Pedagógica intitulado por "A importância do mentoring através do uso das tecnologias em alunos de viola d'arco", inserido no Mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho da mestranda Marisa Coutinho, sob orientação científica do Professor Doutor Mateusz Stasto. O questionário é direcionado aos alunos participantes no projeto de investigação, com o objetivo de perceber as suas perspetivas sobre a temática mentoring. Todos os dados recolhidos são utilizados para fins meramente académicos. O meu agradecimento pela participação e colaboração.

Idade \*

Texto de resposta curta

---

Sexo

- Masculino
- Feminino

Nível de escolaridade \*

- 1º Ciclo - Iniciação
- 2º Ciclo - 1º grau ao 2º grau
- 3º Ciclo - 3º grau ao 5º grau
- Ensino Secundário - 5º ao 8º grau

Tens confiança em ti próprio (a)? \*



- Quase nunca
- Às vezes sim, às vezes não
- Quase sempre
- Sempre

Sentes-te confiante quando tocas viola d'arco? \*

- Nunca
- Quase nunca
- Às vezes sim, às vezes não
- Quase sempre
- Sempre

Achas que podes melhorar a tua prestação musical quando tocas viola d'arco? \*

- Nunca
- Quase nunca
- Às vezes sim, às vezes não
- Quase sempre
- Sempre

Sentes-te motivado (a) para o estudo do instrumento? \*

- Nunca
- Quase nunca
- Às vezes sim, às vezes não



Sempre

Desafias-te a ti próprio (a), ou esperas que alguém te desafie?

Nunca

Quase nunca

Às vezes sim, às vezes não

Quase sempre

Sempre

Durante a semana, organizas o teu tempo para estudar viola d'arco? \*

Nunca

Quase nunca

Às vezes sim, às vezes não

Quase sempre

Sempre

Sentes que desperdiças tempo e poderias investir mais no estudo do instrumento? \*

Nunca

Quase nunca

Às vezes sim, às vezes não

Quase sempre

Sempre



- Nunca
- Quase nunca
- Às vezes sim, às vezes não
- Quase sempre
- Sempre

Usas algum recurso tecnológico que te ajuda no estudo do instrumento? \*

- Sim
- Não
- Às vezes

Gostavas de ter algum recurso que te motivasse a estudar? \*

- Sim
- Não
- Talvez



## Anexo H – Guia de inquérito por questionário aos alunos de viola d'arco participantes no *mentoring* – pós implementação

### A importância do mentoring através do uso das tecnologias em alunos de viola d'arco

Este questionário insere-se no âmbito do Projeto de Intervenção Pedagógica intitulado por "A importância do mentoring através do uso das tecnologias em alunos de viola d'arco", inserido no Mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho da mestranda Marisa Coutinho, sob orientação científica do Professor Doutor Mateusz Stasto. O questionário é direcionado aos alunos participantes no projeto de investigação, com o objetivo de perceber as suas perspetivas sobre a temática mentoring. Todos os dados recolhidos são utilizados para fins meramente académicos. O meu agradecimento pela participação e colaboração.

Idade \*

Texto de resposta curta

Sexo \*

Masculino

Feminino

Nível de escolaridade \*

1º Ciclo - Iniciação

2º Ciclo - 1º grau ao 2º grau

3º Ciclo - 3º grau ao 5º grau

Ensino Secundário - 6º ao 8º grau

A Professora Marisa demonstrou disponibilidade para ti? \*



Não

A Professora incentivou-te e motivou-te para as provas de avaliação? \*

Sim

Não

A Professora procurou esclarecer todas as tuas dúvidas? \*

Sim

Não

Com a intervenção da Professora, através das sessões de mentoring online sentiste um maior compromisso no estudo de viola d'arco? Porquê? \*

Texto de resposta longa

De 1 a 5, classifica a tua motivação relativamente a esta experiência. \*

Fraca      1      2      3      4      5      Excelente

Sentiste evolução na tua prática performativa? \*

Sim

Não

Relativamente à aplicação didática "Study With", achas que te ajudou a teres um maior



Texto de resposta longa

Qual é a tua opinião sobre a utilização do "Whatsapp" entre o professor e o aluno? \*

Texto de resposta longa

Achas que o processo aplicado pela Professora (mentoring) pode ser incluído como uma mais valia na formação de um estudante de música? Justifica. \*

Texto de resposta longa

Que benefícios e/ou limitações sentiste? \*

Texto de resposta longa

Descreve a tua apreciação relativamente a este processo de intervenção. \*

Texto de resposta longa



## Anexo I – Guia de inquérito por questionário aos professores de viola d'arco do Conservatório de Música de Águeda

### A importância do mentoring através do uso das tecnologias em alunos de viola d'arco

Este questionário insere-se no âmbito do Projeto de Intervenção Pedagógica intitulado por "A importância do mentoring através do uso das tecnologias em alunos de viola d'arco", inserido no Mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho da mestranda Marisa Coutinho, sob orientação científica do Professor Doutor Mateusz Stasto. Este questionário é direcionado aos professores de viola d'arco do Conservatório de Música de Águeda, com o objetivo de perceber as suas opiniões sobre a temática mentoring. Todos os dados recolhidos são utilizados para fins meramente académicos. O meu agradecimento pela participação e colaboração.

Com a intervenção pedagógica da Professora Marisa, verificou evolução na performance dos alunos? \*

Sim

Não

Qual a sua opinião acerca da inclusão do mentoring no ensino da música? Que vantagens e limitações encontra neste processo? \*

Texto de resposta longa

