

**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Tiago Manuel da Silva Rodrigues

## Os efeitos da ansiedade na performance dos alunos de fagote

Relatório de Estágio

Mestrado em Ensino de Música

Trabalho efetuado sob a orientação da

Professora Doutora Maria Helena Gonçalves Leal Vieira

Julho de 2017

## DECLARAÇÃO

Nome: Tiago Manuel da Silva Rodrigues

Endereço eletrónico: tiago\_ms\_rodrigues@hotmail.com Telefone: 915543013

Cartão do Cidadão: 13925826 4ZX5

Título do relatório: Os efeitos da ansiedade na performance dos alunos de fagote

Orientadora:

Professora Doutora Maria Helena Gonçalves Leal Vieira

Ano de conclusão: 2017

Mestrado em Ensino de Música

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTES RELATÓRIOS APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

Assinatura:

## AGRADECIMENTOS

Com a conclusão de mais uma etapa da minha vida, é de facto gratificante uma retrospectiva de tantos anos que passaram desde que fui em pequenino para a escola, na minha aldeia natal, a qual tive que deixar para seguir um sonho, ser músico. A freguesia de Sande, em Lamego, uma aldeia muito simples, onde pouco existe, mas na sua simplicidade onde eu cresci e tanto aprendi para a vida.

Neste sentido, agradeço: à professora e orientadora de estágio Dr.<sup>a</sup> Maria Helena Vieira pelo diálogo que me fazia questionar e refletir, pela força e coragem que sempre me fez dar o melhor de mim, por toda a colaboração, pois foram dois anos em que aprendi muito além do Ensino da Música, criando a perceção de que para que um curso desta envergadura funcione, é necessário um trabalho árduo que fica na sombra, que ninguém o vê, mas que é indispensável; ao Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga, professoras cooperantes Anabela Ferreira e Catarina Rebelo, direção, corpo docente, funcionários e alunos; aos professores Zsolt Pap e Roberto Erculiani, os meus mestres do fagote, que foram sempre para mim um exemplo a seguir; a todos os meus colegas de fagote, em especial à minha colega e amiga Sandra Ochoa, com a qual posso sempre contar; a todos os colegas do meu grupo de trabalho: Paula Marinha, Joana Moreira, Madalena Gonçalves, Flávio Cardoso, Ernesto Clemente, Leonor Bravo; a todos os outros colegas e amigos sem exceção; ao maestro Orlando Rocha por me ter mostrado o caminho onde encontrei aquilo que mais me fez sentir realizado, ser músico; à Banda Marcial de Cambres onde eu comecei a aprender música, à ESPROARTE de Mirandela, à Academia de Chaves, à Universidade do Minho; a todos os docentes que muito me ensinaram ao longo da minha formação; a toda a minha família, aos meus pais, aos meus padrinhos, às minhas irmãs, aos meus cunhados, aos meus tios e primos; à família da minha namorada que para mim se tornou uma família e um público assíduo aos meus concertos; à Filipa, a mulher que mudou a minha vida, que me criou uma estabilidade diferente, por tudo o que fez por mim, principalmente em momentos muito difíceis em que a sua presença me fez sentir mais seguro; em especial, a duas pessoas, por um pequeno gesto que para mim significou muito e que nunca irei esquecer quando me trouxeram no primeiro dia a Braga, à Diana e ao Nuno que para mim é, sempre foi, e sempre será um irmão que a vida colocou longe, mas que para mim foi aquele melhor amigo de infância.

Por fim, dedico este trabalho à minha avó Maria da Glória Teixeira Rodrigues, uma estrelinha que lá no céu brilha, alguém que inúmeras vezes me lembro e sinto falta, e que com as suas palavras de amor de mãe me fazia sentir aconchegado quando olhava os seus olhos já cansados e velhinhos que jamais irei esquecer.



## RESUMO

Este projeto foi desenvolvido no âmbito do estágio profissional do Mestrado em Ensino de Música, variante instrumento, da Universidade do Minho. A temática deste trabalho «Os efeitos da ansiedade na performance dos alunos de fagote» tinha como finalidade investigar quais os efeitos da ansiedade na performance dos alunos e quais as suas origens, de modo a ajudar os alunos a melhorar as suas capacidades performativas tanto a nível artístico como ao nível da gestão emocional. Como estratégia foi implementado um estudo na base de microtarefas, na busca de um estado de fluxo que permitisse maiores níveis de concentração, consolidando esse mesmo estudo, aumentando os níveis de motivação, autoconfiança e autoeficácia.

A parte interventiva do projeto foi desenvolvida com alunos de fagote e alunos de música de câmara do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga, sendo que a investigação, com base em inquéritos, incidiu nestes mesmos alunos e respetivos encarregados de educação. Como forma de consolidar respostas, foi realizado um estudo empírico procurando saber as causas de ansiedade em alunos de fagote da Zona Norte de Portugal. Esta investigação contou com uma amostra de 100 alunos de fagote de diferentes academias, conservatórios e escolas profissionais de música.

O plano de intervenção foi organizado em duas fases sendo que a primeira fase, dividida em duas aulas base, consistia na aquisição dos conceitos de estado de fluxo e diálogo interno, e a segunda fase, dividida também em duas aulas base, consistia no treino do diálogo interno, e na preparação de uma audição no âmbito deste projeto, que acabou por se realizar com sucesso.

Com base na recolha de dados foi possível apurar que os alunos de fagote tinham grandes dificuldades de concentração devido à ausência de um estudo otimizado e focado. Os alunos usufruíam pouco do processo de microtarefas o que impossibilitava os mesmos de ultrapassarem as suas dificuldades, pois uma reprodução integral, como base de estudo, apenas reproduz o erro e não o corrige.

O medo de errar em frente ao público demonstrou-se a principal origem de ansiedade, sendo que alunos de escolas profissionais de música evidenciaram uma maior incidência neste sentido. Demonstrou-se importante perceber a melhor forma de gerir emocionalmente os alunos ao nível da motivação como principal meio de otimizar o trabalho e atenuar possíveis sintomas de ansiedade.

**PALAVRAS-CHAVE:** ansiedade, performance, fagote, estado de fluxo, discurso interno.



## ABSTRACT

This project was developed within the scope of the practicum of the Master of Music Education, instrument specialization at the University of Minho. The goal of this project "The Effects of Anxiety on the performance on Bassoon Students" was to research the effects of anxiety on students performance and to discover its causes, in order to help students improve their performance skills, both artistically and emotionally. One of strategies was to implement a microtask-based practice routine, in search of a state of flux that allowed higher levels of concentration for the students, helping them to consolidate their practice habits, and to increase their levels of motivation, self-confidence and self-efficacy.

The pedagogical intervention part of the project was developed with bassoon students and chamber music students at Calouste Gulbenkian Music Conservatory of Braga, and the research part, based on surveys, focused on these same students and their parents. As a way to verify answers, an empirical study was conducted looking for the causes of anxiety in bassoon students of Northern Portugal. This research project focused on a sample of 100 bassoon students from different music academies, conservatories and professional music schools.

The pedagogical intervention plan was organized in two phases, and the first phase, divided into two base classes, consisted of the acquisition of the concepts of state of flux and internal dialogue, and the second phase, also divided into two base classes, consisted in the training of the Internal dialogue, and in the preparation of a school audition hearing under this project, which was successfully organized.

Based on the data collection, it was possible to determine that bassoon students had great concentration difficulties due to the absence of an optimized and focused practice routine. Students enjoyed little of the micro-tasking process which made it impossible for them to overcome their difficulties, since an integral reproduction, as a practice strategy, only reproduces the error and does not correct it.

The fear of making mistakes in public was the main source of anxiety, and students of professional music schools showed a higher incidence in this problem. The project showed that it is important to understand how best to manage students emotions and motivation as the main means of optimizing work practice and attenuating any anxiety symptoms.

**KEYWORDS:** anxiety, performance, bassoon, flow state, internal speech.



# ÍNDICE

	Pág.
Agradecimentos	iii
Resumo	v
Abstract	vii
Lista de Esquemas e Tabelas	xiii
Lista de Abreviaturas, Siglas e Acrónimos	xv
<b>1. Enquadramento contextual e teórico</b>	<b>1</b>
1.1. O conceito de ansiedade	1
1.2. O conceito de performance	5
1.3. Sintomas e tipos de ansiedade na performance	8
1.4. Causas da ansiedade nos alunos de fagote	11
1.4.1. Origens da ansiedade	12
1.4.2. Contexto Familiar	15
1.4.3. Contexto Escolar	20
1.4.3.1. A ação do professor de fagote	23
1.4.3.2. O repertório	25
1.4.3.3. O instrumento	27
1.5. Ansiedade e motivação	30
1.5.1. A motivação para o estudo	31
1.5.2. A motivação para a performance	33
1.6. O controlo da ansiedade na preparação de uma performance	34
1.6.1. A organização da preparação da performance	35
1.6.2. O discurso interno	37
1.6.2.1. O estado de fluxo (Csikszentmihalyi)	43
1.6.2.2. O treino do discurso interno	44
<b>2. Contexto de intervenção</b>	<b>47</b>
2.1. Caracterização da Escola	47
2.2. As disciplinas, as professoras e os alunos	49
2.2.1. Aluna A	50
2.2.2. Aluna B	51
2.2.3. Aluno C	52
2.2.4. Aluno D	53

2.2.5. Grupo E (Quinteto de Sopros)	54
2.2.5.1. Aluno E1	54
2.2.5.2. Aluna E2	54
2.2.5.3. Aluna E3	54
2.2.5.4. Aluna E4	54
2.2.5.5. Aluna E5	55
2.2.5.6. O funcionamento do Grupo E	55
2.2.6. Grupo F (Trio de Cordas)	56
2.2.6.1. Aluno F1	56
2.2.6.2. Aluna F2	56
2.2.6.3. Aluno F3	56
2.2.6.4. O funcionamento do Grupo F	56
<b>3. Metodologias</b>	57
3.1. Metodologias de intervenção	58
3.1.1. Observação de aulas	59
3.1.2. Planificação e lecionação de aulas	61
3.1.2.1. Aula base nº 1: O estado de fluxo	62
3.1.2.2. Aula base nº 1 (B): O estado de fluxo/importância da preparação física e da postura	63
3.1.2.3. Aula base nº 2: O Discurso Interno	63
3.1.2.4. Aula base nº 3: O treino do discurso Interno	64
3.1.2.5. Aula base nº 4: O treino do discurso Interno	65
3.1.2.6. A audição final no âmbito do projeto	66
3.2. Metodologias de Investigação	66
3.2.1. Inquéritos	67
3.2.1.1. Inquérito nº 1: «Foco na atividade e diálogo interno no controlo da ansiedade»	68
3.2.1.2. Inquérito nº 2: «A ansiedade na preparação da performance»	69
3.2.1.3. Inquérito nº 3: «Inquérito aos Encarregados de Educação»	70
3.2.1.4. Inquérito nº 4: «O que causa ansiedade nos alunos de fagote?»	71
<b>4. Descrição da intervenção</b>	73
4.1. Aula base nº 1: O estado de fluxo	73
4.2. Aula base nº 1 (B): O estado de fluxo/importância da preparação física e da postura	75
4.3. Aula base nº 2: O Discurso Interno	76
4.4. Aula base nº 3: O treino do discurso Interno	78
4.5. Aula base nº 4: O treino do discurso Interno	80

4.6. A audição final no âmbito do projeto	81
<b>5. Recolha e análise de dados</b>	<b>83</b>
5.1. Alunos de fagote	83
5.1.1. Grelhas de observação (Fase 1)	83
5.1.2. Grelhas de observação (Fase 2)	83
5.1.3. Inquérito 1: «Foco na atividade e diálogo interno no controlo da ansiedade» (Fase 1)	84
5.1.4. Inquérito 2: «A ansiedade na preparação da performance» (Fase 2)	84
5.1.5. Inquérito 3: «Inquérito aos encarregados de educação»	85
5.1.6. Inquérito 4: «O que causa ansiedade nos alunos de fagote?»	86
5.2. Alunos de música e câmara	87
5.2.1. Grelhas de observação (Fase 1)	87
5.2.2. Grelhas de observação (Fase 2)	87
5.2.3. Inquérito 1: «Foco na atividade e diálogo interno no controlo da ansiedade» (Fase 1)	88
5.2.4. Inquérito 2: «A ansiedade na preparação da performance» (Fase 2)	88
5.2.5. Inquérito 3: «Inquérito aos encarregados de educação»	89
5.2.6. Inquérito 4: «O que causa ansiedade nos alunos de fagote? (Adaptado)»	90
5.3. Estudo Empírico: a ansiedade em alunos de fagote da zona Norte de Portugal	91
5.3.1. Inquérito 4: «O que causa ansiedade nos alunos de fagote?»	91
<b>6. Interpretação dos resultados</b>	<b>95</b>
6.1. Alunos de fagote	95
6.1.1. Grelhas de observação (Fase 1)	95
6.1.2. Grelhas de observação (Fase 2)	95
6.1.3. Inquérito 1: «Foco na atividade e diálogo interno no controlo da ansiedade» (Fase 1)	96
6.1.4. Inquérito 2: «A ansiedade na preparação da performance» (Fase 2)	96
6.1.5. Inquérito 3: «Inquérito aos encarregados de educação»	97
6.1.6. Inquérito 4: «O que causa ansiedade nos alunos de fagote?»	98
6.2. Alunos de música e câmara	99
6.2.1. Grelhas de observação (Fase 1)	99
6.2.2. Grelhas de observação (Fase 2)	99
6.2.3. Inquérito 1: «Foco na atividade e diálogo interno no controlo da ansiedade» (Fase 1)	100
6.2.4. Inquérito 2: «A ansiedade na preparação da performance» (Fase 2)	100
6.2.5. Inquérito 3: «Inquérito aos encarregados de educação»	101
6.2.6. Inquérito 4: «O que causa ansiedade nos alunos de fagote? (Adaptado)»	102
6.3. Estudo Empírico: a ansiedade em alunos de fagote da zona Norte de Portugal	103

6.3.1. Inquérito 4: «O que causa ansiedade nos alunos de fagote?»	103
<b>7. Conclusões</b>	107
<b>8. Considerações Finais</b>	113
<b>9. Referências Bibliográficas</b>	115
Anexo I – Grelhas de observação	121
Anexo II – Guiões dos inquéritos	127
Anexo III – Tabelas de recolha de dados	147
Anexo IV – Gráficos	179

## LISTA DE ESQUEMAS E TABELAS

	Pág.
Esquema 1 - Círculo Vicioso da Ansiedade	13
Tabela 1 - Distinção entre preocupação e transtorno de ansiedade generalizada	14
Tabela 2 - Diálogos Interiores Positivos	43



## LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÓNIMOS

<u>AE</u>	Ansiedade Estado
<u>AT</u>	Ansiedade Traço
<u>DSM IV</u>	Diagnostic and Statistical manual of Mental disorders IV
<u>DSM V</u>	Diagnostic and Statistical manual of Mental disorders V
<u>IE</u>	Inteligência Emocional



# 1. ENQUADRAMENTO CONTEXTUAL E TEÓRICO

## 1.1. O conceito de ansiedade

O conceito de ansiedade pode ser analisado de diferentes perspectivas. A sua multidisciplinaridade proporciona uma análise dentro de diferentes áreas do saber do foro psicológico, físico, cognitivo, social, entre outros. A ansiedade demonstra-se um fenómeno transversal à atividade psicofísica de determinado indivíduo. Definir a ansiedade é algo complexo que requer a interpretação de diferentes autores e perspectivas, que proporcionem um conceito mais abrangente e consolidado.

Para Rachman (1998),

a ansiedade é a antecipação tensa de um evento ameaçador; um sentimento de suspense inquieto. É um efeito negativo tão intimamente relacionado com o medo que em muitas circunstâncias os dois termos são usados de forma intercambiável.<sup>1</sup> (p.2).

Neste sentido, pode considerar-se a ansiedade como um elemento potenciador de medo perante algo que cause incómodo e ponha em causa a estabilidade emocional de um indivíduo. Este autor acaba por vincar mais o sentido negativo da ansiedade relacionando-a estreitamente com o medo e considerando a tensão como defesa perante o incómodo. Portanto, a tensão alia-se à ansiedade como antecipadora de sentimentos inesperados. No entanto esta pode traduzir-se fisicamente, como por exemplo, no bloqueio de certos movimentos corporais.

Segundo Goodwin (1986),

a ansiedade é uma emoção que significa a presença de um perigo que não pode ser identificado ou, se identificado, não é suficientemente ameaçador para justificar a intensidade da emoção. A ansiedade é uma emoção indesejável.<sup>2</sup> (p.3).

Considera-se então que a ansiedade é uma manifestação de algo perigoso que possa acontecer, mas que por norma não é identificado. Neste sentido a emoção ansiosa pode estar relacionada com o inconsciente de certo indivíduo onde laboram situações incómodas sem que haja perceção disso. Observando Goodwin e Rachman podemos considerar uma certa concordância nas suas visões, no entanto Goodwin (1986) difere no seu pensamento quando diz que:

a ansiedade é diferente do medo. O medo significa a presença de um perigo conhecido. A força do medo é mais ou menos proporcional ao grau de perigo. Em geral, o medo é uma emoção desejável porque pode ser algo útil.<sup>3</sup> (p.3).

---

<sup>1</sup> Traduzido de: «anxiety is the tense anticipation of a threatening but vague event; a feeling of uneasy suspense. It is a negative affect so closely related to fear that in many circumstances the two terms are used interchangeably».

<sup>2</sup> Traduzido de: «anxiety is an emotion that signifies the presence of a danger that cannot be identified, or, if identified, is not sufficiently threatening to justify the intensity of the emotion. Anxiety is na undesirable emotion».

O medo acaba por se distinguir da ansiedade. Poderá ser considerado como uma espécie de alerta de segurança, ao contrário do que diz Rachman que considera que ansiedade e medo são termos que até se podem substituir mutuamente. Sugere-se que o medo é um aviso perante determinado perigo que permite ao indivíduo defender-se ou preparar-se para enfrentar o mesmo. Visto isto, o medo acaba por ser um género de aviso das dificuldades ou barreiras existentes a certo indivíduo. No entanto, a situação é mais complexa na medida em que esse indivíduo, antes de resolver determinado problema, necessita entender esse problema e sentir que o pode resolver. Observando esta análise do medo e do problema, acabamos por perceber que os mesmos podem ser abordados em relativa distância da ansiedade.

Numa caracterização da ansiedade, Serra (1980) afirmou que:

a ansiedade, como conceito, tem sido empregada nas mais variadas acepções, quer em função das condições antecedentes que a evocam, quer como agente causal, força motivadora de um comportamento específico, traço de personalidade, impulso ou resposta emocional. (p.93).

Nesta visão, além de ser potenciada por outros fatores, a ansiedade acaba por ser recriadora de si mesma e criar alterações na personalidade do indivíduo. Visto isto, Serra (1980) sugeriu que é importante:

promover a desactivação fisiológica do indivíduo em relação com as situações ansiógenas e fazê-los enfrentar essas situações em condições de não-ansiedade, de forma a impedir as respostas de fuga e de evitamento que constituem, afinal, a sua invalidação. (p.93).

Numa linha de pensamento cruzada com os autores anteriores, considera-se então que esta desativação fisiológica consiste na resolução do problema, ou seja, o indivíduo descobre o seu medo e procura enfrentá-lo, de modo a que a situação incómoda se torne banal e diminua os níveis de ansiedade no impacto com essa situação incómoda. Como disse Eysenck (1992),

A ansiedade é um estado desagradável e aversivo, e talvez não seja imediatamente óbvio qual (se houver) o significado biológico que esse estado poderia ter.<sup>4</sup> (p.4).

Considerando esta perspetiva cognitiva da ansiedade na aprendizagem, a aversão potenciada pela ansiedade demonstra-se contraproducente. Neste sentido, a gestão emocional do indivíduo é um fator determinante para a cognição do mesmo. Diretamente ligada à gestão emocional e à cognição

---

<sup>3</sup> Traduzido de: «anxiety is different from fear. Fear signifies the presence of a known danger. The strenght of fear is more or less proporcionate of degree of danger. In general, fear is a desirable emotion because it leads to much that is useful».

<sup>4</sup> Traduzido de: «anxiety is an unpleasant and aversive state, and it is perhaps not immediately obvious what (if any) biological significance it might have».

está o afeto. Este afeto pode ser determinante na gestão emocional desse indivíduo, considerando a presença ou ausência desse mesmo afeto.

Muitos relatos sobre conexões entre afeto e cognição assumem que as condições que influenciam a experiência afetiva são essenciais.<sup>5</sup> (Rachman, 1998, pp.51-52).

Neste sentido, a ansiedade pode estar diretamente ligada à falta de afeto pelo meio em que o indivíduo está inserido. A gestão emocional e a vivência de momentos de afeto são fatores a ter em conta na caracterização da ansiedade. Mayer et al. (1999) segundo os modelos da habilidade:

apresentam a inteligência emocional como uma forma pura de capacidade mental, enfatizando as diferenças individuais no processamento cognitivo de informação afetiva. (Almeida & Araújo, 2014, p.143).

Podemos então considerar que a ansiedade, parcialmente, pode ser uma carência afetiva e um distúrbio da gestão emocional, que podem bloquear a aprendizagem, potenciar a regressão, e conseqüentemente a perda de conhecimentos/aptidões.

Num outro prisma, podemos abordar a ansiedade no âmbito social.

Os casos de ansiedade que ocorrem nas interações com os outros ou que são causados por outras pessoas refletem a ansiedade social.<sup>6</sup> (Leary & Kowalski, 1995, p.4).

Neste sentido, podemos considerar que a ansiedade, numa performance, engloba-se num âmbito social, pois a presença do público, elementos da família, amigos, entre outros, acabam por aumentar a pressão de não falhar, resultando num estado ansioso diferente do normal. Esta mudança, potenciada por outros indivíduos, justifica a presença dessa ansiedade social. Schlenker e Leary (1982) disseram que,

especificamente, a característica determinante da ansiedade social é que, ao contrário de outras ansiedades, surge da perspectiva ou presença de avaliação interpessoal em contextos sociais reais ou imaginados.<sup>7</sup> (Leary & Kowalski, 1995, p.6).

A partir do momento em que determinado indivíduo sente que está a ser observado e avaliado, mediante as suas ações, as suas defesas perante estas ameaças provocam alterações fisiológicas, devido às defesas ativadas pelo desconforto. Neste sentido, consideramos que a ansiedade é potenciada pela interação social, no momento da ação, na exposição de elementos pessoais, mesmo que a um nível baixo de adrenalina. Schlenker e Leary (1982) afirmaram que

---

<sup>5</sup> Traduzido de: «many accounts of the connections between affect and cognition assume that the cognitions which influence affective experience are essential».

<sup>6</sup> Traduzido de: «instances of anxiety that occur in interactions with others or that are caused by other people reflect social anxiety».

<sup>7</sup> Traduzido de: «Specifically, the defining characteristic of social anxiety is that, unlike other anxieties, social anxiety arises from the prospect or presence of interpersonal evaluation in real or imagined social settings».

a ansiedade social envolve sentimentos de apreensão, autoconsciência e sofrimento emocional em situações de avaliação social antecipadas ou reais. Tal ansiedade ocorre quando as pessoas querem dar uma impressão favorável, mas duvidam se irão conseguir fazê-lo.<sup>8</sup> (Leitenberg, 1990, p.1).

Em síntese podemos abordar o conceito de ansiedade como uma antecipação, em forma de tensão, devido a algo que vá acontecer, um perigo que pode ser ou não identificado, uma defesa natural do nosso corpo, em resposta às ameaças do conforto do indivíduo. Pode ser encarada de forma positiva ou negativa mediante a qualidade dos impulsos, se promotores de benefícios práticos, ou sentimentos aversivos a algo pouco aceite pelo indivíduo. Neste sentido Barkhuizen, Rothmann e Van Vijver (2014) afirmaram que:

O otimismo, definido como a crença que cada um tem em ter boas experiências na sua vida, é algo que pode criar efeitos positivos a nível fisiológico e gerar uma maior motivação.<sup>9</sup> (Zarza Alzugaray *et al.*, 2016, p.15).

Numa abordagem do outro lado da questão Borkovec *et al.* (1983) disseram que:

A preocupação é uma tendência de ter pensamentos negativos incontroláveis sobre a possibilidade de eventos negativos futuros, e está relacionada com a falta de capacidade de resolver os problemas que ocorrem durante os mesmos, bem como com uma menor concentração para manter o foco em determinados objetivos.<sup>10</sup> (Zarza Alzugaray *et al.*, 2016, p.15).

Num âmbito de interação entre vários indivíduos, a ansiedade tem um cariz social, principalmente na exposição de determinado indivíduo a outros indivíduos. A ansiedade social é caracterizada por sentimentos de negatividade gerados pelo medo de falhar perante a avaliação de uma audiência.

Segundo a American Psychiatric Association, (2013), no DSM V,

Os indivíduos com transtorno de ansiedade social do tipo somente desempenho têm preocupações com desempenho que são geralmente mais prejudiciais em sua vida profissional (p. ex., músicos, dançarinos, artistas, atletas) ou em papéis que requerem falar em público. Os medos de desempenho também podem manifestar-se em contextos de trabalho, escola ou académicos nos quais são necessárias apresentações públicas regulares. Os indivíduos com transtorno de ansiedade social somente desempenho não temem ou evitam situações sociais que não envolvam o desempenho. (p.203).

---

<sup>8</sup> Traduzido de: «social anxiety involves feelings of apprehension, self-consciousness, and emotional distress in anticipated or actual social evaluative situations. Such anxiety occurs when people want to make a favorable impression but doubt that they will succeed».

<sup>9</sup> Traduzido de: «El optimismo disposicional, entendido como la creencia que cada uno tiene de tender en la vida a experimentar buenas experiencias, está demostrado que tiene efectos positivos a nivel fisiológico, además de generar un aumento de la motivación».

<sup>10</sup> Traduzido de: «La preocupación disposicional que es la tendencia a tener pensamientos negativos incontrolables referentes a posibilidad de que acontezcan futuros eventos negativos, está relacionada com déficits en la ejecución de los problemas que acontecen durante las mismas, así como con una menor concentración para permanecer centrado en un objetivo».

A ansiedade pode ser vista como um sentimento que pode prejudicar qualitativamente o desempenho de certo indivíduo. Na música um dos principais problemas causados pela ansiedade é a possível perda de qualidade na performance. A ansiedade acaba por ser vista como algo negativo, por de certa forma deturpar o trabalho desenvolvido na preparação de um concerto, no entanto pode ser vista como algo mais positivo, pois, quando bem conduzida, possibilita ao músico mostrar uma emotividade diferente na sua interpretação no dia do concerto.

## 1.2. O conceito de performance

A performance pode ser vista como a principal meta do mundo artístico. Um artista que molda algo com os seus dotes seja na dança, no teatro ou na música tem como foco na sua atividade mostrar a sua arte a um público. Ericsson et al. (1993) sugeriram que

performances musicais excepcionais requerem a capacidade de executar habilidades físicas e mentais complexas no palco sob intensa pressão e escrutínio público.<sup>11</sup> (Williamon *et al.*, 2014, p.1).

A pressão exercida pelo público pode ser um fator gerador de desconforto e ao mesmo tempo pode potenciar a subida dos níveis de ansiedade. A ansiedade relaciona-se com a performance, no entanto esta não se resume apenas no momento do concerto/recital/exame. Embora fosse uma situação ideal para o artista, focar-se apenas no desenvolvimento artístico da performance, este acaba por se deparar com um conjunto de distrações e situações às quais não está habituado diariamente. Baron (1986) e Sanders (1981) disseram que «uma ideia chave do modelo de distração/conflito é que a presença dos outros é uma distração».<sup>12</sup> (Driskell & Salas, 1996, p.23). São diversas as situações que potenciam distrações como olhares discretos, espantados, impacientes, ou até movimentos corporais e sussurros entre o público. Nesta situação de performance, a ansiedade pode expressar-se negativamente e desconcentrar o artista.

Na performance devemos ter em conta a distração/conflito resultante da presença de outros indivíduos e a apreensão perante a avaliação, pois, segundo Cottrell (1972), «audiências produzem ansiedade de avaliação».<sup>13</sup> (Driskell & Salas, 1996, p.20). Neste sentido podemos abordar três momentos do processo de extrema importância: «autoatenção», «autoapresentação» e o «processamento da informação». (pp.21-22).

---

<sup>11</sup> Traduzido de: «Exceptional musical performances require an ability to execute complex physical and mental skills on stage under intense pressure and public scrutiny».

<sup>12</sup> Traduzido de: «a key assumption of the distraction/conflict model is that the presence of the others is distracting».

<sup>13</sup> Traduzido de: «audiences produces evaluation anxiety».

Visto isto, uma apresentação em público requer uma gestão emocional autónoma. No momento do concerto, o artista deve consciencializar-se da prática em curso e perceber que está exposto num sentido positivo de mostrar a sua arte. A forma como se apresenta em palco transmite consequentemente a confiança ou desconfiança no sucesso, sendo que deve estar concentrado nos elementos trabalhados no período de preparação.

A atenção é uma energia psíquica. A informação entra na consciência, quer porque pretendemos chamar a atenção para ela, quer como resultado de hábitos de atenção baseados em instruções biológicas ou sociais.<sup>14</sup> (Csikszentmihalyi, 1991, p.30).

No âmbito da performance existe um elemento fundamental para um melhor controlo da ansiedade: a autoestima. Wood e Bandura (1989) concluíram que

a autoestima afeta a performance, influenciando o pensamento analítico e a definição de metas. A alta autoestima individual ajuda a definir metas que são desafiadoras e exequíveis; indivíduos com baixa autoestima fixam metas mais fáceis, mas que para eles acabam por ser inalcançáveis, afirmando assim a sua autoimagem.<sup>15</sup> (Blackwell *et al.*, 2015, p.468).

Alunos com a autoestima mais alta acabam por ter probabilidades de sucesso superiores na performance do que alunos com baixa autoestima. Este sentimento de inferioridade resulta da ansiedade social, pois a mesma pode manifestar-se

como relutância ou incapacidade de falar em público, medo do palco, capacidade de se contorcer ou comer em público, corar excessivamente, suar e tremer em público.<sup>16</sup> (Rachman, 1998, pp.137-138).

O perfeccionismo é um objetivo utópico, mas desejado por muitos músicos. A prática instrumental requer grandes níveis de coordenação, concentração, memória e expressividade. O excesso de exigência acaba por se refletir na performance e no estado psicológico do indivíduo, que fica sobrecarregado psicologicamente, em estado de ansiedade, *stress* e baixa autoestima. A performance contempla «sentimentos de nervosismo, autoconsciência, incerteza e pavor que às vezes experimentamos antes e durante os encontros com outras pessoas».<sup>17</sup> (Leary & Kowalski, 1995, p.2).

Numa visão pedagógica demonstra-se importante dar a conhecer o conceito de performance aos alunos. No ensino especializado é importante haver uma sensibilização que desperte o interesse

---

<sup>14</sup> **Traduzido de:** Attention as psychic energy. Information enters consciousness either because we intend to focus attention on it or as a result of attentional habits based on biological or social instructions

<sup>15</sup> **Traduzido de:** «self esteem affects performance by influencing analytic thinking and goal setting. High self-esteem individuals set goals that are challenging and doable; low self-esteem individuals set easy goals that are unachievable, thereby affirming their self-image».

<sup>16</sup> **Traduzido de:** «as reluctance or inability to speak in public, stage-frigh, an ability to writhe or eat in public, excessive blushing, sweating or trembling in public».

<sup>17</sup> **Traduzido de:** «feelings of nervousness, self-consciousness, uncertainty, and dread that we sometimes experience before and during encounters with other people».

em preparar concertos de forma adequada, de modo a que os alunos sintam que o seu estudo tem uma finalidade prática que ajude a formular objetivos.

Um aluno que tenha objetivos, estará, por consequência, mais motivado e com a autoestima mais elevada, o que se considera benéfico na abordagem da performance. Humphreys e Revelle (1984) disseram que «o estado de ansiedade aumenta o nível de evitação, em grande parte por causa de preocupações externas e externas desnecessárias». <sup>18</sup> (Eysenck, 1992, p.128).

Neste sentido a ansiedade pode provocar sentimentos de aversão nos alunos relativamente à performance, o que se mostra um problema, visto que alunos de instrumento devem tocar em público a fim de testar as suas aptidões musicais. «Para os performers, o fim é realizado nas suas ações artísticas». <sup>19</sup> (Reimer, 2009, p.209). Estudantes de música do ensino vocacional devem expressar as suas ações artísticas para um público e atingir objetivos inerentes a esse tipo de ensino.

No ato performativo, os níveis de ansiedade podem sofrer oscilações, sendo que se revela importante a manutenção do equilíbrio da mesma. A ansiedade, quando de carácter positivo, é um bem necessário para que a performance proporcione algo diferente, um temperamento musical mais vivo e dinâmico, «porque alguma ansiedade (excitação) é necessária para tornar um desempenho emocionante». <sup>20</sup> (Kenny, 2011, p.13).

Uma apresentação em público consiste numa interação entre indivíduos emissores, os artistas, e indivíduos recetores, o público, sendo que este possui um carácter avaliador/apreciativo que pode potenciar a subida dos níveis de ansiedade do artista. A preparação de uma performance deve atender não só ao tratamento de um repertório, mas também a uma preparação psicológica que atenuar possíveis incómodos psicofisiológicos.

Na história da música podemos observar diversos casos de grandes nomes da música que sofriam de ansiedade tais como:

Maria Callas, Enrico Caruso, Pablo Casals, Luciano Pavarotti, Leopoldo Godowsky, Vladimir Horowitz, Ignacy Paderewski, Arthur Rubenstein, and Sergei Rachmaninoff. (Kenny, 2011, p.1).

Estes exemplos são casos de sucesso, no entanto a falência de carreiras profissionais por falta de capacidade de gestão deste problema é uma realidade. Neste sentido demonstra-se importante conhecer as causas da ansiedade e perceber que formas existem de contrariar os seus efeitos negativos.

---

<sup>18</sup> Traduzido de: «state anxiety increases the level of avoidance motivation, largely because of worry and other self-concerned thoughts».

<sup>19</sup> Traduzido de: «for performers, the end is realized in their artistic actions».

<sup>20</sup> Traduzido de: «because some anxiety (arousal) is needed to render an exciting performance».

### 1.3. Sintomas e tipos de ansiedade na performance

Subir ao palco pode propiciar sintomas de ansiedade desconfortáveis, que se podem manifestar de diferentes formas, de pessoa para pessoa. No senso comum, a ansiedade considera-se um fenómeno de agitação corporal que bloqueia o indivíduo, ou seja,

a maioria das pessoas associa ansiedade na performance com sintomas físicos ou psicológicos, que são chamados conjuntamente por ansiedade somática; até agora, as nossas pesquisas concentraram-se principalmente nas consequências somáticas e comportamentais da ansiedade na performance. No entanto, a performance tem outras dimensões, incluindo uma dimensão cognitiva.<sup>21</sup> (Kenny, 2011, p.10).

Podemos então considerar três tipos de ansiedade: somática, comportamental e cognitiva. Embora estes tipos de ansiedade se desenvolvam simultaneamente, podem ser abordados destacadamente.

A ansiedade somática está ligada às reações fisiológicas e psicológicas do indivíduo, ou seja, como alerta para certa ameaça que, psicologicamente, afeta o pensamento do indivíduo que reage fisicamente.

Como sintomas fisiológicos, em resposta ao excesso de excitação do sistema nervoso automático, encontram-se o aumento do batimento cardíaco, palpitação, falta de ar, hiperventilação, boca seca, transpiração, náusea, diarreia e tonturas. (Sinico & Winter, 2012, p.54).

As reações fisiológicas acabam por provocar grande transtorno durante a performance, visto que acabam, com o seu desconforto, por modificar a interação física entre o indivíduo e o instrumento. Ainda dentro da ansiedade somática temos as reações psicológicas, potenciadoras das reações físicas do indivíduo. Segundo Roland (1998),

os sintomas mentais da ansiedade são os seguintes: pensamentos derrotistas, distração, falhas de memória e sensação de pânico. (Cardassi, (s.d.), p.254).

Estes sintomas acabam de facto por estar ligados à desmotivação e à baixa autoestima. Um músico que não esteja confiante para a sua apresentação contempla grandes probabilidades de sofrer reações psicofisiológicas.

A ansiedade comportamental é um tipo de emoção mais ligada às atitudes físicas do indivíduo, ao contrário da ansiedade somática que se fixa mais nas reações psicofisiológicas. Valentine (2002) disse que

---

<sup>21</sup> Traduzido de: «Most people associate performance anxiety with physical or physiological symptoms, which are collectively called somatic anxiety; so far, our accounts have focused primarily on the somatic and behavioral consequences of music performance anxiety. However, performance anxiety has other dimensions, including a cognitive dimension».

os sintomas comportamentais podem tomar a forma de sinais de ansiedade tais como agitação, tremores, rigidez, expressão de palidez ou o comprometimento da própria performance. (Sinico & Winter, 2012, p.54).

Este tipo de ansiedade, em comparação com a ansiedade somática, revela sintomas e reações mais prolongadas que se vão manifestando no indivíduo progressivamente, enquanto que as reações psicofisiológicas se consideram mais do momento em que ocorrem. Steptoe (2004) afirmou que podem ser considerados «outros sinais como a dificuldade em manter a postura, o movimento natural e falhas técnicas». (Sinico & Winter, 2012, p.54).

Neste sentido, a ansiedade comportamental pode deturpar diretamente o nível da interpretação de determinada obra, mesmo que minuciosamente trabalhada anteriormente. A má postura e as falhas técnicas na performance resultantes da ansiedade são dos sintomas mais visíveis, sendo que muito provavelmente o público poderá detetar essa ansiedade, o que não é muito benéfico para um espetáculo musical.

A ansiedade cognitiva está mais ligada aos aspetos de processamento da informação por consequência da ansiedade no ato performativo. Durante o processo de aprendizagem do material a apresentar no concerto, o artista deve ter em consideração as adversidades da performance, pois a mesma vai potenciar erros e falhas inesperadas. Steptoe (2004) disse ainda que

os sintomas cognitivos consistem em perda de concentração, distração elevada, falha da memória, cognições inadequadas, interpretação errada da partitura, entre outros. (Sinico & Winter, 2012, p.55).

Durante a performance são acionados mecanismos do organismo que resultam nestes sintomas. Um fator que influencia esta situação é a preocupação.

Indivíduos muito ansiosos são menos bem-sucedidos na performance do que indivíduos de baixa ansiedade devido significativamente à maior auto preocupação.<sup>22</sup> (Eysenck, 1992, p.126).

A preocupação em excesso acaba por ser um fator influente na postura do artista perante o público. Se o músico estiver demasiado preocupado crescem as possibilidades de perda de noção do contexto de performance, que podem resultar em falhas técnicas ou interpretativas. Neste contexto podemos abordar o conceito de autoeficácia de Bandura (1977) e Zimmerman (2000) que disseram que este construto psicológico

colecciona as capacidades para resolver, organizar e executar ações que se realizam. Ostentam um papel de liderança em tarefas envolvendo a atuação e expectativas do público para realizá-lo corretamente. (Zarza Alzugaray *et al.*, 2016, p.15).<sup>23</sup>

---

<sup>22</sup> Traduzido de: «High-anxious individuals should perform a task less well than low-anxious individuals if they engage in significantly more self-preoccupation».

Neste contexto, a qualidade da performance depende diretamente da autoeficácia do indivíduo, ou seja, a confiança em si mesmo. Numa linha de pensamento cruzada com Bandura e Zimmerman, o indivíduo, depois de musicalmente preparado, deve assumir ele próprio as suas capacidades, adquiridas com o seu trabalho anterior, afinando a sua execução íntegra para um momento. A qualidade desse momento revela o nível de autoeficácia desse mesmo indivíduo.

Dentro da ansiedade, podemos abordar mais dois tipos de ansiedade: a *ansiedade traço* e a *ansiedade estado*. Silva (2006), Telles-Correia e Barbosa (2009) relataram que

o modelo da AT e AE assenta na conceção metodológica de ansiedade proposta por Cattell e Scheier, em 1961, embora tenha sido desenvolvido, mais tarde, a partir de 1966, por Spielberg. (Verissimo, 2010, p.44).

Barlow (2002) afirmou que para Spielberg, «o traço é uma característica de personalidade» (Verissimo, 2010, p.44), logo a ansiedade traço está ligada às características intrínsecas de determinado indivíduo. Se este indivíduo tem tendência para estar ansioso estamos a falar de *ansiedade traço*. A *ansiedade estado* está mais ligada ao contexto da situação.

O traço de ansiedade refere-se a características inatas e individuais, enquanto que estado de ansiedade refere-se ao enfrentamento de determinada situação ou possível ameaça. (Sinico & Winter, 2012, p.47).

Um nível de *ansiedade traço* mais baixo pode dar melhores possibilidades de enfrentar situações adversas que resultem em *ansiedade estado*. Kemp (1999) considera que

“traço de ansiedade” pode ser compreendido como uma predisposição geral a ser ansioso e que o “estado de ansiedade” varia de acordo com os tipos de situação em que eles se encontram. (Sinico & Winter, 2012, p.47).

A *ansiedade traço* acaba por ser determinante para a resposta do indivíduo no âmbito da *ansiedade estado*. Visto isto, mostra-se importante trabalhar em torno da personalidade do indivíduo e as suas reações específicas à ansiedade.

Roche (2000) mostrou que as pessoas que sofrem de ansiedade têm tendência a: «ter preocupação desnecessária, tornar tudo catastrófico, remoer eventos desagradáveis do passado, ter uma visão pessimista da vida». (Hirschfeld, 2001, p.58). Deste modo, estes pensamentos podem fazer com que o mesmo molde a sua personalidade tornando-a ansiosa. Em ansiedade estado este indivíduo provavelmente poderá ter dificuldades em manter o equilíbrio emocional.

---

<sup>23</sup> Traduzido de: «Recoge las diferentes creencias en la propia capacidad para resolver, organizar y ejecutar acciones que se realizan. Ostentan un papel determinante en las tareas que conllevan una actuación pública, así como en las expectativas de llevarla a cabo correctamente».

Neste sentido, a vida de um indivíduo pode ser dominada pela ansiedade. Segundo Ey et al. (1981),

suas relações, seu casamento, amizades, profissão, estão dominados pela necessidade de eterno apoio e de amor. Em função de um ego dependente, o ansioso tem dificuldade de se deslocar no seu processo de desenvolvimento existencial, ambiental e social, não apenas como experiências temíveis, mas como provas suplementares de sua angústia. (Hirchfeld, 2001, p.88).

A angústia acaba por ser o resultado emocional do fracasso. Esta pode ser intimamente ligada com a ansiedade, como que um sintoma/consequência da mesma.

O problema da angústia, a partir do seu lado visível, passa ao estatuto de sintoma, no sentido clínico do termo, aparecendo como fenómeno repleto de manifestações observáveis no corpo e objetiváveis nas suas lamentações. (Hirchfeld, 2001, p.82).

Portanto o período após a performance também se considera importante a gerir. Sobre a angústia Freud disse que «o afeto angústia é uma reação geral frente a um perigo e encontra-se localizada no ego, uma vez que só ele pode experienciar esse afeto desagradável». (Tomaselli, 2008).

Tendo em conta que o ego do indivíduo fica afetado após uma má prestação em público, a angústia torna-se uma consequência negativa. Uma performance menos bem conseguida pode levar à desmotivação para o trabalho, pelo que se mostra crucial o tratamento do sentimento de angústia do indivíduo.

Em síntese, a ansiedade traduz-se em diversos sintomas: psicofisiológicos, comportamentais e cognitivos, que são caracterizados a partir da *ansiedade traço* do indivíduo. A ansiedade pode ser uma consequência do contexto de performance, sendo que o estado de angústia surge após uma má prestação. O tratamento dos sintomas, em função da personalidade de um músico, é indispensável para que o mesmo contorne as adversidades da ansiedade, na performance, evitando o estado de angústia e consequente desmotivação para a prática instrumental.

#### **1.4. Causas da ansiedade nos alunos de fagote**

A ansiedade é um fenómeno que pode afetar o indivíduo, mesmo que ele não se aperceba dessa situação. Por vezes, acabamos por deixar de fazer certas atividades devido ao receio, mesmo que inconsciente, que essas atividades causam.

A pessoa pode se sentir ansiosa a maior parte do tempo sem nenhuma razão aparente ou pode ter ansiedade apenas às vezes, mas tão intensamente que se sentirá imobilizada. A sensação de ansiedade pode ser tão desconfortável que, para evitá-la, as pessoas deixam de fazer coisas simples (como usar o elevador) por causa do desconforto que sentem. (Deus, s.d.).

Um diagnóstico minucioso das causas da ansiedade demonstra-se uma ferramenta indispensável para ajudar o aluno a otimizar o seu estudo e a preparar uma performance.

A ansiedade pode provir de choques intensos, devido a um acidente, um conflito ou um fracasso. Nos dias de hoje, devido ao estilo de vida cercado de stress e pressões, cada vez mais pessoas sofrem de ansiedade. (Crisaúde, 2016).

Alunos de fagote, desde muito cedo, deparam-se com a situação de performance e a pressão da prática instrumental no quotidiano. Preparar os alunos para a performance requer uma análise do contexto de vida dos mesmos, sendo que é importante ter uma perspetiva hierarquizada. Mostra-se necessário conhecer as origens da ansiedade e de que modo o contexto familiar, o contexto escolar e a ação do professor influenciam o estado de ansiedade dos alunos. Revela-se importante referir os materiais didáticos utilizados pelos alunos tais como o repertório e o instrumento, incluindo a construção de palhetas, pois pode considerar-se um dos materiais sujeitos a maiores alterações do fagote.

A análise das causas da ansiedade, das origens e seus contextos, constitui uma ferramenta útil para encontrar formas de tratamento da mesma, atenuando os sintomas e melhorando a qualidade de vida de alunos de fagote, que possam ter problemas de ansiedade, promovendo o seu sucesso educativo e artístico.

#### **1.4.1. Origens da ansiedade**

No ensino de fagote, os alunos podem por ter uma certa preocupação em preparar o material para as aulas ou para uma situação de performance. Com a pressão que esse processo exige diariamente, existe o risco de os mesmos entrarem num estudo obsessivo, que se pode tornar contraproducente. Neste sentido, é de grande pertinência consciencializar os alunos de que o estudo deve ser feito com conta, peso e medida e que o relaxe é tão ou mais importante que o tempo de estudo. Portanto, uma possível origem da ansiedade pode estar na má organização do estudo individual, tanto por falta como por excesso de horas de estudo, de forma pouco racional.

No âmbito da performance musical o tratamento de uma possível ansiedade demonstra-se indispensável para que o artista consiga exercer a sua função, devido ao desconforto significativo que ela provoca. Em idades mais tenras existe a possibilidade de preparar os alunos, evitando que os mesmos cheguem ao ponto de criar aversão ao público.

Neste sentido, considera-se que a ansiedade tem origem num círculo vicioso de preocupação, pois, quando um indivíduo se apercebe de algo que o vai deixar desconfortável, o nível de tensão sobe e o nível de preocupação também. Sentindo essa preocupação, o indivíduo labora essa componente no

pensamento, dando origem aos sintomas que geram ainda maior preocupação. Nesta fase a ansiedade começa a manifestar-se significativamente, podendo resultar em pânico. Deste modo, na preparação de uma performance, um aluno de fagote pode cair nesta rede de ansiedade e prejudicar a sua apresentação em público.

Esquema 1 - Círculo Vicioso da Ansiedade



A ansiedade é um fenómeno emocional que pode surgir inconscientemente num indivíduo. Tendo em conta que um artista convive diariamente com a preparação de concertos ou recitais, a ansiedade dita normal pode transformar-se numa ansiedade generalizada, caracterizando como ansioso, o indivíduo afetado. Segundo um estudo do DSM-IV, focado no transtorno da ansiedade generalizada,

a característica essencial dessa síndrome é uma ansiedade persistente presente há pelo menos seis meses. Os sintomas desse tipo de ansiedade caem em duas categorias amplas: 1) expectativa e preocupação apreensivas e 2) sintomas físicos. (Holander & Simeon, 2004, p.45).

Numa versão mais atual do DSM V, a ansiedade generalizada é vista como:

Ansiedade e preocupação excessivas (expectativa apreensiva), ocorrendo na maioria dos dias por pelo menos seis meses, com diversos eventos ou atividades (tais como desempenho escolar ou profissional). (American Psychiatric Association, 2013, p.222).

Visto isto, podemos abordar a preocupação como possível origem da ansiedade. A preocupação acaba por atacar o indivíduo a partir do momento em que este tem que exercer determinada atividade com determinado objetivo, da qual sente algum receio. Segundo Borkovec, Robinson, Pruzinsky e Depree (1983),

a preocupação é uma cadeia de pensamentos e imagens, negativamente afetada e relativamente incontrolável. O processo de preocupação representa uma tentativa de solução de problemas mentais numa determinada questão cujo resultado é incerto, mas contém a

possibilidade de um ou mais resultados negativos. Consequentemente, a preocupação relaciona-se intimamente com o processo do medo.<sup>24</sup> (Eysenck, M., 1992, p.99).

Neste contexto, é importante perceber que tipo de preocupação é normal, e que tipo de preocupação pode potenciar uma ansiedade generalizada.

Tabela 1 - Distinção entre preocupação e transtorno de ansiedade generalizada.<sup>25</sup>

Preocupação “normal”	Transtorno de ansiedade generalizada
A preocupação não interfere com as atividades diárias e responsabilidades.	A preocupação interfere significativamente no trabalho, atividades ou vida social.
O indivíduo é capaz de controlar a sua preocupação.	A preocupação do indivíduo é incontrolável.
As preocupações mesmo sendo desagradáveis, não causam sofrimento significativo.	As preocupações são extremamente perturbadoras e <i>stressantes</i> .
As preocupações são limitadas a um número específico de pequenas preocupações realistas.	O indivíduo preocupa-se com todos os tipos de coisas, e tende a esperar o pior.
A duração da preocupação dura apenas um curto período de tempo.	O indivíduo vai tendo preocupações quase todos os dias por pelo menos seis meses.

Observando esta relação dos dois tipos de preocupação, reparamos que as suas origens mostram um nível de relevância diferente no pensamento do indivíduo. Enquanto que uma preocupação dita “normal” se considera saudável, a preocupação de transtorno tem origem em pensamentos obsessivos.

O transtorno obsessivo-compulsivo presta-se à teorização cognitiva e biológica. Os pensamentos intrudem-se incontrolavelmente no paciente que se mostra: repetitivo, estereotipado, e por vezes demonstra um comportamento bizarro. Os pacientes relatam problemas com a memória, com a tomada de decisão, e distúrbios generalizados de humor são frequentemente evidentes.<sup>26</sup> (Rapee, 1996, p. 106).

A obsessão por algo pode ser considerada uma preocupação exagerada que pode bloquear a evolução cognitiva de determinada atividade. O aumento irrealista das expectativas e a vontade irredutível de as concretizar pode fazer com que o indivíduo entre num estado de ansiedade e posterior trauma psicológico, que poderá retirar-lhe qualidade de vida, sendo que não irá usufruir de um estado de felicidade pessoal.

Há dois mil e trezentos anos atrás, Aristóteles concluiu que, mais do que qualquer outra coisa, homens e mulheres procuram a felicidade. Enquanto a felicidade em si é procurada por si

---

<sup>24</sup> Traduzido de: «Worry is a chain of thoughts and images, negatively affect-laden and relatively uncontrollable. The worry process represents an attempt to engage in mental problem-solving on an issue whose outcome is uncertain but contains the possibility of one or more negative outcomes. Consequently, worry relates closely to fear process».

<sup>25</sup> Disponível em: <http://www.vladman.net/ansiedade.php> acessado a 1 de janeiro de 2017.

<sup>26</sup> Traduzido de: «Obsessive-compulsive disorder lends itself readily to cognitive and biological theorizing. Thoughts intrude uncontrollably; repetitive, stereotyped, and sometimes bizarre behavior is prominent and persuasive; patients report problems with memory and with decision making; and generalized disturbances of mood are frequently evident»

mesma, qualquer outro objetivo - saúde, beleza, dinheiro ou poder - é valorizado apenas porque esperamos que ele nos faça felizes.<sup>27</sup> (Csikszentmihaly, 1991, p.1).

Isto mostra-nos que a primeira prioridade de um músico deveria ser o seu estado de felicidade, sendo que um estado frequente de preocupação pode ser uma grande barreira nesse sentido. Um indivíduo preocupado e angustiado perde capacidade prática de cumprir as suas tarefas, o que se traduz em tristeza e um estilo de vida pouco saudável.

Em síntese, a ansiedade labora a partir do pensamento, sendo que esse pensamento se traduz fisicamente em tensão e *stress* na abordagem às situações do dia-a-dia. A ansiedade pode ter origem na preocupação, mesmo que inconsciente, esta preocupação de forma contínua, num período alargado, pode transformar-se numa ansiedade generalizada. Os alunos de fagote, devido à exigência a todos os níveis da sua atividade, podem de certa forma encontrar alguns problemas na situação de performance.

#### 1.4.2. Contexto Familiar

O contexto familiar considera-se, numa situação dita normal, o círculo de conforto de determinada criança. No entanto essa situação não se demonstra tão linear, no que toca a esse conforto. Muitas são as crianças que vivem em situações precárias, sem as condições mínimas de higiene ou sem um espaço minimamente digno para poderem estudar. Outras, pouca atenção, ou nenhuma, têm dos pais, pois estes têm que trabalhar para aguentar o nível de vida que a sociedade atual pressupõe, e dar aos filhos aquilo o que eles necessitam.

A geração atual de pais tem de trabalhar mais horas e mais arduamente do que a geração dos seus pais, para poder manter um padrão de vida decente – não se trata de amarmos menos os nossos filhos, trata-se sim, de dispormos de menos tempo para estar com os nossos filhos do que os nossos pais tinham para estarem connosco. (Elias *et al.*, 2000, p.15).

Esta situação acaba por ser um beco sem saída para os pais, que se veem obrigados a fazer sacrifícios. No entanto, tudo isto tem consequências para a criança, pois a mesma vai sentir a falta da presença dos pais, mediante a importância que os mesmos têm para ela. A criança sente a falta de afeto e a partir de aí pode começar a sentir ansiedade em relação à ausência dos pais, sendo que, tudo isto, pode acabar por ter repercussões.

As crianças estão mais impulsivas e desobedientes, mais ansiosas e com mais receios, mais solitárias e mais tristes, mais irritáveis e violentas. (Elias *et al.*, 2000, p.15).

---

<sup>27</sup> Traduzido de: «Twenty-three hundred years ago Aristotles concluded that, more than anything else, men and women seek hapiness. While happiness itself is sought for its own sake, every other goal – health, beauty, money or power – is valued only because we expect that it will make us happy».

Este conjunto de situações potencia o desenvolvimento de ansiedade na criança, pois esta sente-se angustiada pela saudade que sente do conforto e atenção da sua família. A preocupação que a criança tem, em relação ao regresso dos pais, faz com que, por vezes, sinta receio que determinada situação negativa aconteça. A criança:

começa a ter pesadelos, nos quais se vê sendo perseguida por monstros que a desejam devorar, matar ou mesmo aniquilar seus pais, irmãos, amigos ou qualquer ente importante. Tais pesadelos nada mais são que projeções de impulsos agressivos, motivados por desejos frustrados, ciúmes e/ ou carências afetivas. Os seus medos, contudo, desaparecem espontaneamente caso a reação dos pais seja de conforto, apoio, tranquilização e não de desmoralização, repreensão ou de valorização do medo. (Anthony, 2009, p.56).

Visto isto, sentimentos de medo e ansiedade podem surgir na criança. Os pais desempenham um papel fundamental na abordagem destas situações de medo e ansiedade, pois estes transmitem um sentimento de segurança aos filhos, devido à ligação de afeto que têm desde que a criança nasceu. Por norma, o pai acompanha o crescimento do filho desde que ele nasce, exceto em situação de divórcio ou emprego longe de casa, e a mãe desde o período de gestação cria laços biológicos com a criança. Esta situação enfatiza que o afeto, principalmente o da família, é um sentimento que labora no indivíduo desde o nascimento até à morte, pois, por mais que este ignore, a família nunca lhe vai ser indiferente, consequência de ligações biológicas.

O afeto pode-se representar em várias dimensões, onde encontramos sentimentos subjetivos, tais como, amor, raiva e depressão; aspetos expressivos, sorriso, raiva e lágrimas, incluindo, interesses e desejos, tendências e valores; emoções em geral. (Hirschfeld, 2001, p.22).

O afeto no seio familiar mostra-se como elemento fundamental no crescimento da criança. Este sentimento pode ser considerado como um conforto para o indivíduo que potencia a segurança e a autoconfiança.

A dor com a separação, o sofrimento com a morte de alguém querido, a angústia de morrer, o medo do abandono e da rejeição são experiências existenciais que são recursivas ao longo da vida do ser humano, sedimentadas nos dilemas relacionais de união/separação, dependência/independência, individualidade/alteridade. (Anthony, 2009, p.56).

Deste modo, um dos principais medos da criança será separar-se dos pais. Numa situação banal de separação temporária, como por exemplo quando a criança vai para o infantário, pela primeira vez, esta chora pois sente a ameaça de um local estranho e a dor da separação. Portanto,

em questões de comportamento, as crianças que sofrem de transtorno de ansiedade de separação podem procurar evitar a separação de figuras a quem sentem apego. Por exemplo, podem recusar-se a ir para a escola, a ficar sozinhas, a dormir longe dessas figuras, a passar a

noite fora de casa, sendo que até podem seguir a mãe ao redor da casa.<sup>28</sup> (March, 1995, p. 213).

Estes medos prolongam-se por toda a vida, no entanto, significam que existe um sentimento de afeto que liga um indivíduo a um ou mais indivíduos, o que se demonstra positivo.

Nos momentos importantes da criança, como um concerto da escola ou a apresentação de uma peça de teatro, a mesma sente necessidade da presença das pessoas com as quais tem ligações de afeto. Posto isto, os pais têm um papel fundamental, ao estarem presentes nestes momentos importantes por serem, por norma, as pessoas mais próximas da criança.

A participação dos pais na ação educativa é algo que pode marcar a diferença, pois a criança vai sentir-se apoiada e de certa forma entender o interesse que os pais demonstram no seu sucesso. A participação dos pais nas atividades escolares são o mote para a motivação intrínseca dos filhos, o que se demonstra benéfico no processo cognitivo de aprendizagem das crianças.

Os objetivos das intervenções comportamentais familiares surgem do modelo de aprendizagem social e focam-se em como os pais podem modelar ou reforçar comportamentos temerosos, ansiosos ou de evitação; como os pais podem mudar o seu reforço inadvertido do problema; e como os pais podem modelar e/ou reforçar o comportamento competente, confidente.<sup>29</sup> (March, 1995, p.411).

Tendo em conta que a capacidade de autorregulação de uma criança é limitada, os pais têm o dever de gerir as diversas situações do dia-a-dia, de modo a que criança cresça sob regras de conduta. Schivitsa (2007) disse que

normalmente as crianças tendem a fundar as suas avaliações nas suas próprias opiniões e no feedback recebido dos adultos que são importantes nas suas vidas. A avaliação parental é mais poderosa do que as notas das aulas na determinação das perceções que as crianças têm de si próprias quanto à capacidade. (Ochoa, 2014, p.18).

Uma criança disciplinada e serena, com compreensão e apoio familiar, não irá viver com tanta preocupação/medos pelo que existe menor probabilidade de sofrer problemas de ansiedade.

De acordo com McLeod, Weisz e Wood (2007) existe uma relação positiva entre comportamento parental negativo e ansiedade na infância. Se o aluno sente que a sua prestação é um momento em que tem um desafio para superar, uma oportunidade para se destacar, a família não deverá pressionar muito e manter a confiança de que ele conseguirá aprender e melhorar qualquer aspecto que possa não estar como desejado. (Araújo, 2013, p.91).

---

<sup>28</sup> Traduzido de: «Behaviorally, children suffering from Separation Anxiety Disorder may seek to avoid separation from attachment figures. For example, they may resist refuse to go to school, to be left alone, to sleep apart from attachment figures, or to spend the night away from home, or may follow mother around the house».

<sup>29</sup> Traduzido de: «The goals of behavioral family interventions arise out of the social learning model and focus on how parents may be modeling or reinforcing fearful, anxious, or avoidant behaviors; how the parents can change their inadvertent reinforcement of the problem; and how parents can model and/or reinforce competent, confident behavior».

Na performance, a presença dos pais demonstra-se uma mais valia, fundamental ao sucesso de determinado aluno. Em frente a um público, a criança vai estar exposta a ameaças de cariz psicológico, pelo que possivelmente irá sentir algum nervosismo. A presença da família pode, de certa forma, evitar uma ansiedade negativa e promover um estímulo, que se traduza em ansiedade positiva, potenciando grandes benefícios numa apresentação em público.

A questão do divórcio é uma situação importante de referir no âmbito do contexto familiar. Tendo em conta, uma disrupção do agregado familiar, a criança corre o risco iminente de entrar em estado de ansiedade num nível elevado. Amato (2001) afirmou que

as crianças que vivem numa situação de divórcio, em comparação com crianças que não experienciam essa situação e não têm nenhum tipo de ambiente familiar conflituoso, têm uma maior tendência para exteriorizar comportamentos problemáticos (comportamento antissocial, agressão), mas também para os interiorizar (ansiedade, depressão) e apresentam também uma menor capacidade no que diz respeito às competências sociais. (Leitão, 2014, pp.8-9).

Tal situação justifica-se com o facto de que o quotidiano da vida de uma criança, em que os pais estão em processo de divórcio, irá mudar radicalmente, visto que uma das entidades parentais vai deixar de viver na mesma casa. A separação dos pais demonstra-se traumática para uma criança ou adolescente, no entanto os pais, normalmente, não dão principal importância ao que vão sentir os filhos.

Tipicamente os pais não priorizam os sentimentos dos filhos numa situação de divórcio, nem comunicam previamente acerca da forma como vão agir, perante a situação de divórcio, tentando envolver as crianças o mínimo possível. (Leitão, 2014, p.9).

O sentimento de impotência de uma criança perante este tipo de situação pode gerar um período alargado de angústia. Neste tipo de situações, aconselha-se um acompanhamento por um psicólogo, ou seja, um elemento neutro que ganhe a confiança da criança, procurando precaver situações problemáticas. Costa *et al.* (2009) confirmou que

vários estudos têm mostrado evidências que as crianças de pais separados revelam diminuição da motivação e rendimento escolar comparativamente a crianças de famílias intactas. (Martins, 2010, p.35).

A idade da criança pode ser também um fator determinante na abordagem a uma situação de divórcio, sendo que a adolescência provoca maior preocupação, visto que é uma fase da vida já por si conturbada devido às evoluções psicológicas e físicas do indivíduo.

A criança pequena tem mais dificuldade em perceber o que se passa, mas sente intensamente a tensão e os conflitos vividos pelos pais; a criança de idade escolar é capaz de compreender melhor a situação, tendendo a reagir com tristeza, sentimentos de perda ou diminuição do

rendimento escolar. O adolescente sente-se muitas vezes dividido na sua lealdade face a cada um dos pais; por vezes revolta-se, isola-se. (Direção-Geral de Saúde, s. d., p.1).

As expectativas dos pais em relação aos filhos são também consideradas um possível potenciador de ansiedade. A excelência na atividade escolar pode ser considerada uma das maiores ambições, para os filhos, na generalidade dos pais. No entanto, para atingir essa excelência, é necessário que determinado aluno possua capacidades intrínsecas que lhe permitam atingir esse nível. Segundo Trost (2000), a excelência é considerada uma

realização particularmente singular ou desempenho notoriamente superior numa determinada área de atuação ou domínio de conhecimento. (Almeida & Wechsler, 2015, p.768).

A excelência considera-se, então, um nível de conhecimento que só um grupo restrito consegue atingir, sendo que a mesma existe em função de uma base de desempenho médio. Esta base considera-se a meta exequível a atingir pelo maior número de alunos. Desta forma, os alunos que se destacam pela positiva, em relação a esse desempenho médio, podem ascender a níveis de excelência.

Muitas são as situações em que os pais pressionam os filhos para atingir a excelência, independentemente de estes terem ou não capacidade para tal. Esta situação revela-se contraproducente, pelo que pode gerar uma preocupação no indivíduo.

De forma a evitar este tipo de consequências, seria pertinente os pais ajudarem os filhos a estabelecerem objetivos exequíveis. A primeira meta a ser considerada, seria o desempenho médio, sendo que posteriormente se se verificasse capacidade no indivíduo para ir mais longe, aí sim, o mesmo poderia trabalhar para um nível de excelência, destacando-se da média a nível cognitivo.

O desempenho superior, em qualquer domínio de atuação, está associado a traços de personalidade facilitadores da emergência das capacidades e potencialidades requeridas para aquela prática. (Almeida & Wechsler, 2015, p.771).

Apesar disto, alguns pais não promovem a autonomia dos filhos, sendo que lhes retiram a opção de escolha, e exercem o seu poder parental para tomar decisões, quer no contexto escolar, quer na imposição de trabalho em fasquias elevadas que o aluno não tem capacidade para cumprir, quer na escolha de determinado curso porque tem melhor saída profissional ou é mais bem-visto que qualquer outro, que seja mais do interesse do aluno. No entanto, Cunha (2012) afirmou que

o indivíduo possui a capacidade de decisão, no que diz respeito ao esforço que pretende disponibilizar no cumprimento de determinado objetivo e na recompensa a obter. (Oliveira, 2015, p.15).

Este conflito de interesses pode gerar grande ansiedade no indivíduo, pois este não pode tomar decisões em função das suas necessidades específicas. Este sentimento potencia a desmotivação para

determinada função e possível falência no futuro, visto que não vai exercer uma atividade do seu próprio interesse. Para que um indivíduo tenha sucesso, é necessário que o mesmo desempenhe tarefas que não prejudiquem o seu estado de felicidade. A família tem um papel fundamental neste processo, na medida em que deve, genericamente, apoiar as decisões do indivíduo, em vez de as questionar e repudiar. Deste modo, o indivíduo pode tomar as suas decisões evitando níveis de preocupação, ansiedade ou angústia, usufruindo de uma vida dinâmica em função da sua atividade.

Em síntese as problemáticas do contexto familiar podem exercer grande influência no bem-estar geral, principalmente na existência de crianças ou adolescentes. A ausência de afeto e atenção, a situação de divórcio e as expectativas dos pais convergentes com as dos filhos, potenciam grandes pressões, preocupações, situações de *stress* e ansiedade.

Na situação de performance musical, a preparação dos alunos pode ser afetada pelo contexto familiar, pois as manifestações de ansiedade inerentes podem de certa forma bloquear os mesmos. Conflitos e discussões familiares podem manifestar-se de alguma forma, no palco, em níveis desequilibrados de ansiedade e desmotivação. Deste modo, a família deve ajudar o indivíduo a abstrair-se desses problemas estabelecendo na sua mente o foco no trabalho e um estado de fluxo que lhe permita concentrar-se na sua atividade. A família exerce um papel determinante na condução do aluno, mantendo-o à margem dos problemas, nunca o privando de afeto, e apoiando as suas decisões em função das suas necessidades.

#### **1.4.3. Contexto Escolar**

O funcionamento de determinada escola, neste caso de uma escola de música, pode ter também grande influência no estado de ansiedade dos alunos. A diferença nota-se pela dinâmica da mesma, se usufrui de um nível artístico elevado, se oferece regimes de ensino diferentes (integrado, articulado, supletivo, ou ensino profissional), se proporciona muitos concertos ou audições, se organiza uma diversidade de atividades, se possui infraestruturas adequadas, se possui um bom corpo docente. Tudo isto pode influenciar o estado de espírito de determinado aluno e por consequência o seu nível de preocupação e ansiedade.

Neste sentido o corpo docente, em função de um projeto educativo deve, de certa forma estimular a evolução construtivista dos alunos. Para que tal seja possível, mostra-se necessário manter os mesmos focados em atividades que não deixem amortizar a dinâmica do contexto escolar. Uma escola deveria ter como

missão a formação especializada de elevado nível técnico, artístico, cultural e humana dos seus alunos, visando o desenvolvimento das competências necessárias para a formação de futuros profissionais na área da música, tendo consciência que esta fase é uma etapa na sua formação. (Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga, 2014-2018, p.9).

A escola é o local onde os alunos passam parte significativa do seu tempo. Em contexto escolar, o indivíduo interage com uma quantidade diversa de personalidades, desde colegas, a funcionários ou professores, sendo que estas interações contêm diferentes níveis relacionais.

Os professores e os funcionários têm um poder de autoridade indiscutível, no entanto, na relação entre colegas, todos têm os mesmos estatutos. Apesar disso, na prática, as personalidades acabam por hierarquizar o estatuto de determinado indivíduo. Alunos com personalidades mais autoritárias, impõem mais as suas ideias enquanto que indivíduos mais submissos tendem a aceitar mais as ideias dos outros. Esta situação pode ser geradora de ansiedade, na medida em que, caso o aluno submisso queira expor determinada opinião, este pode ser motivo de chacota por parte dos colegas, gerando tristeza e angústia pelo desprezo que sente.

Esta caracterização do estatuto individual tem uma certa ligação com o afeto, sendo que este afeto se considera diferente do tipo familiar na sua especificidade. Enquanto que a ligação à família tem normalmente origens biológicas na sua essência, na escola essa necessidade de atenção trata-se de um afeto a nível relacional, de sentir uma certa importância no pensamento dos colegas. Para Botton (2005),

o impulso predominante por detrás do nosso desejo de subir na hierarquia social poderá residir não tanto nos bens que conseguimos acumular ou no poder que conseguimos exercer como na quantidade de amor que será normal recebermos em virtude de um *status* elevado. (p.17).

Posto isto, o aluno procura, no contexto escolar, um certo reconhecimento que lhe proporcione sentimentos de afeto, sentindo-se integrado. A ausência de um sentimento de conforto em contexto escolar, seja por falta de amigos ou por ser o alvo das brincadeiras dos colegas, pode criar no indivíduo sintomas de ansiedade, que, se não forem tratados a tempo, podem resultar em problemas psicológicos graves, ao ponto de este não querer ir à escola. Caracterizando a ansiedade, alguns autores, «de um modo geral, referem-se, implícita ou explicitamente, a um sentimento de inquietação que pode traduzir-se em manifestações de ordem fisiológica». (Ribeiro, 1998, p.351).

Observando o desconforto que esta inquietude pode provocar, os alunos encontram-se potencialmente expostos a sentimentos de ansiedade na abordagem às suas vivências com os colegas. Neste sentido, pode ser criada uma aversão à frequência escolar, conseqüente desmotivação e quebra de rendimento.

Numa visão do ensino da música, podemos associar a competitividade entre alunos de instrumento, que se depara nas escolas de música no dia-a-dia, em que existem comparações de níveis de qualidade artística. Numa performance escolar, a exposição a um público ganha mais linhas de criação de ansiedade, pois na hora de tocar, o aluno vai sentir que daquele momento poderá resultar um estatuto de bom ou mau músico. Magalhães (2007) disse que

a ansiedade nos exames/avaliações é uma experiência com a qual quase todos os alunos se confrontam durante o seu percurso escolar. O medo exagerado do insucesso, as percepções de incompetência, as exigências e expectativas acarretadas pelos alunos, poderão gerar grandes fontes de ansiedade que, por sua vez, poderão influenciar o desempenho acadêmico, inclusivamente ao nível do desempenho dos exames finais do ciclo escolar. (Janeiro, 2013, p.20).

O aluno pode acabar por se sentir que a sua identidade está em causa mediante o seu desempenho, não só em relação aos colegas, como também a professores, funcionários, familiares ou amigos que estejam a assistir. O pensamento demasiado focado nesta questão de perda de estatuto social pode ter consequências negativas. «Obsessões são pensamentos repetitivos, intrusivos, indesejados que a pessoa repugna e tenta resistir, pelo menos nos estágios iniciais».<sup>30</sup> (Rachman, 1998, p.135).

Apesar de o indivíduo repudiar pensamentos negativos, estes podem estar presentes no inconsciente, sendo que a forma de evitar níveis incómodos de ansiedade, poderá estar na gestão da inteligência emocional. O estudo de Salovey, Stroud, Woolery e Epel (2002), realizado a nível internacional mostrou que

os alunos com mais IE relatam menos frequência de sintomas físicos, menor ansiedade social e depressão, melhor autoestima, maior satisfação interpessoal, e maior utilização de estratégias de enfrentamento ativo para solucionar problemas. (Almeida & Araújo, 2014, p.156).

Desta forma, a adoção de estratégias em função da gestão da inteligência emocional do indivíduo, promove grandes benefícios, aumentando a flexibilidade do pensamento e a capacidade de contornar situações adversas.

A amizade entre colegas pode ser também um fator que diminui a possível manifestação de uma ansiedade negativa. «Uma amizade geralmente envolve objetivos comuns e atividades comuns, o que é “naturalmente” agradável».<sup>31</sup> (Csikszentmihalyi, 1991, p.186). O indivíduo não se vai sentir

---

<sup>30</sup> Traduzido de: «Obsessions are repetitive, intrusive, unwanted thoughts that the person finds repugnant and attempts to resist, at least in the early stages».

<sup>31</sup> Traduzido de: «Because a friendship usually involves common goals and common activities, it is “naturally” enjoyable».

sozinho, podendo socializar, discutir temas e desenvolver o seu espírito crítico. Numa performance, a situação de amizade entre o executante e alguns elementos do público, pode transmitir confiança e menos reatividade em níveis de ansiedade. Numa amizade existe um determinado afeto específico, que sustenta essa relação, sendo que mais uma vez este sentimento demonstra um papel preponderante na caracterização da ansiedade.

O contexto escolar demonstra-se preponderante para o sucesso de determinado aluno, sendo que ambientes pouco dinâmicos podem promover o aparecimento de grandes níveis de desânimo, devido às finalidades práticas pouco definidas. Nos alunos de fagote, dentro do contexto escolar, é importante analisar três elementos que podem ser fulcrais para o seu sucesso: a ação do professor, o repertório, e o material necessário à sua prática, mais concretamente, o fagote e suas especificidades. O professor, como modelo a seguir, deveria ajudar o aluno a trabalhar as suas dificuldades, de maneira a que este evite grandes níveis de ansiedade.

#### **1.4.3.1. A ação do professor de fagote**

O professor de fagote exerce um papel fundamental na aprendizagem dos alunos. Este funciona como um transmissor de conhecimento, mas ao mesmo tempo como um educador de saber humanista e social. Numa visão de Sacristán (1999), a ação pedagógica é caracterizada em duas perspetivas: «como parte integrante da prática educativa e como atributo da condição humana». (Marques, 2012, p.523).

Portanto, o ato educativo consiste em algo mais orgânico do que um simples tratamento de conteúdos programáticos. Libâneo (1990) sugere que

o trabalho docente é parte integrante do processo educativo mais global pelo qual os membros da sociedade são preparados para a participação na vida social. A educação – ou seja, a prática educativa – é um fenómeno social e universal, sendo uma atividade humana necessária à existência e funcionamento de todas as sociedades. (Bastos, 2010).

A prática do fagote revela muitas adversidades entre as quais está a ansiedade. Na prevenção do desequilíbrio da ansiedade do aluno, o professor de instrumento tem uma influência direta na medida em que é:

- o principal transmissor de conhecimentos e técnicas;
- o orientador de todo o processo de aprendizagem;
- a principal referência/modelo a seguir;
- o indivíduo com maior poder de provocar motivação/desmotivação.

Nesse sentido, deve ter em consideração um trabalho psicológico com o aluno, paralelo ao trabalho dos conteúdos e técnicas do fagote. Por norma, o professor de instrumento trabalha individualmente com o aluno, sendo que existe uma relação interativa pessoal, em que o professor ao fim de algum tempo adquire um sentimento de afeto do tipo professor-aluno. Na ausência deste tipo de afeto, o aluno pode sentir descrédito, ou até mesmo desprezo, potenciando sintomas de ansiedade e quebra de rendimento.

#### O professor

além de ser educador e transmissor de conhecimento, deve atuar, ao mesmo tempo, como mediador. Ou seja, o professor deve se colocar como ponte entre o estudante e o conhecimento para que, dessa forma, o aluno aprenda a “pensar” e a questionar por si mesmo e não mais receba passivamente as informações como se fosse um depósito do educador. (Bulgraen, 2010, p.31).

Portanto o professor deve transmitir o “saber” de forma a que o aluno o desenvolva e adquira uma capacidade construtivista para o utilizar em vários contextos. Por vezes, o cumprimento de todos os conteúdos impostos pelo programa, não significa que exista sucesso educativo. O importante é que o aluno adquira, de certa forma, bases em função da matéria trabalhada. Desta forma, o indivíduo usufrui de um sentimento de realização que anula a angústia.

Muitas vezes, com a intenção de cumprir o programa, os professores não dão especial atenção aos pormenores. No entanto, o aluno vai sempre sentir que algo não está bem, e ao mesmo tempo pode não ter autonomia suficiente para resolver esse problema sozinho. Uma situação deste género pode ser causadora de ansiedade, sendo que, no momento de avaliação ou performance, o aluno pode estar inseguro pelas passagens que não foram vistas tão minuciosamente como seria necessário, devido à falta de insistência do professor. Nestas situações recomenda-se que o aluno exponha a dúvida ao professor, no entanto nem sempre isso acontece.

Deste modo, o professor deve orientar o aluno a organizar todo o trabalho em função dos seus objetivos, sendo que os mesmos deveriam funcionar como uma equipa. Organizar uma audição ou recital, escolher repertório, reparar o instrumento ou montar palhetas, quando necessário, são atividades que feitas em conjunto podem ter grandes benefícios. Na prática, o aluno poderia atenuar uma possível ansiedade, pois o seu material não estaria tão degradado, o que poderia ser menos uma possível fonte de motivação.

Na ação educativa, o processo de autorregulação é indispensável para a construção cognitiva do indivíduo, de modo a que desenvolva capacidades de problematizar, criar hipóteses de solução e

resolver os problemas. Nesta situação, deve ser o professor a impulsionar essa destreza. Neste sentido, Boekaerts (1996) explicou que

a aquisição do conhecimento, para os psicólogos cognitivos adeptos da Teoria do Processamento da Informação, implica em que os indivíduos sejam capazes de ir além do conhecimento factual em direção ao desenvolvimento de uma capacidade de pensar sobre os próprios pensamentos. Trata-se da metacognição que envolve o pensar sobre as cognições, sobre o comportamento e sobre o próprio processo de aprendizagem, bem como a autorregulação da aprendizagem. (Boruchovitch, 1999).

Na ausência do apoio do professor, nestes pontos cruciais, um aluno pode entrar em estado de ansiedade. Muitos professores concentram-se apenas na parte técnica do ensino do instrumento, o que pedagogicamente se considera contraproducente. Segundo Paulo Freire (1974), ser professor:

significa perceber o processo de ensino com um processo de construção – através da ação reflexiva - de um sujeito completo, um homem consciente de seu papel social, mais tolerante e respeitador das diferenças, que sabe coexistir. (Ferreira, s.d., p.7).

Sem esta linha de pensamento, o aluno pode sentir-se desapoiado, desanimado, desmotivado, angustiado, ansioso, podendo resultar num bloqueio e conseqüente desistência da prática instrumental. Este tipo de situação depende também, claro está, da personalidade do indivíduo, pois este tipo de conseqüências poderão afetar os alunos psicologicamente mais vulneráveis.

#### 1.4.3.2. O repertório

A escolha do repertório pode também influenciar o estado de ansiedade do indivíduo. Neste processo o professor, como mediador, exerce um papel determinante na eficácia dos materiais didáticos a trabalhar pelo aluno. Nesta seleção, considera-se o objetivo principal é estabelecer repertório que o aluno aprecie, e ao mesmo tempo se adeque às suas necessidades específicas, sendo que o mesmo deve corresponder ou ser equivalente ao programa predefinido do curso em questão.

Como professores e intérpretes devemos sempre balançar os níveis de desafio das peças que queremos que sejam tocadas de modo a performance não se tornar num objetivo nem entediante, nem causador de níveis de ansiedade intrusivos. (Mendanha, 2014, p.31).

Michael Burns, professor de fagote da Universidade da Carolina do Norte, numa conferência, fora questionado acerca do repertório que ele achava mais pertinente para os seus alunos, sendo que afirmou que usava nas suas aulas «todas as peças que frequentemente se tocam, mais outras que os alunos encontram para si mesmos».<sup>32</sup> (Burns, 2004, p.83). Neste sentido, Burns utiliza uma mistura entre repertório obrigatório e repertório mais livre, que possibilita aos alunos escolher algum material a

---

<sup>32</sup> Traduzido de: «all the usual pieces plus others that students find for themselves».

trabalhar em função do seu gosto pessoal. Um aluno que trabalhe material do seu agrado, poderá vir a estar mais motivado, menos ansioso, e posteriormente mais tolerante para o repertório do qual não gosta tanto.

Uma tarefa enfadonha, como o estudo de uma obra que não seja de muito agrado do aluno, pode fazer com que o indivíduo sature a sua vontade de estudar e entre num estado de bloqueio. Mediante os conteúdos programáticos que devem ser cumpridos, este terá que executar esse material na mesma, o que irá criar um sentimento de preocupação e conseqüente estado de ansiedade, pois, se não estudou adequadamente, é provável que não esteja muito autoconfiante.

O aluno, «também lida com um repertório que faz parte da sua experiência de vida e isso faz com que não crie resistência para aprender o novo». (Sá & Leão, s.d., p.9). Neste sentido, o repertório, tem um papel fundamental na prevenção da desistência da prática instrumental. Se determinado indivíduo não se sente bem com a sua atividade muito provavelmente irá progressivamente desistindo da mesma. Como afirmam Sinico & Winter (2012),

a escolha pelo intérprete de uma obra que exceda o nível técnico ou que apresente demandas acima do possível para o intérprete em determinado momento pode levar a uma fragilização do intérprete perante a tarefa e como conseqüência poderá agregar ansiedade na preparação e execução da obra. (p.49).

Visto isto, o nível de dificuldade pode ser potenciador de ansiedade. Pode ser problemático um nível de dificuldade demasiado elevado, em que o aluno não tem capacidade para corresponder positivamente, e um nível de dificuldade demasiado baixo, em que o aluno se desmotiva pelo cariz demasiado facilitado da obra em questão.

O repertório de obras compostas para fagote cresceu muito nos últimos anos, o que funciona como uma espécie de incentivo, tanto para os compositores quanto para os intérpretes da música contemporânea. (Souza *et. al*, 2013, p.140).

Neste sentido, o professor de fagote usufrui de uma maior diversidade de opções de escolha, de acordo com as características e capacidades intrínsecas dos alunos. A música contemporânea aumenta o leque de estilos musicais, pelo que alunos e professores têm a possibilidade de analisar qual tipo e época de repertório de adequa ao aluno. Muitas vezes, os alunos trabalham com dificuldade o repertório mais antigo, quando no fundo as suas competências musicais podem ter maior eficácia em estilos musicais mais recentes e menos utilizados. A escrita mais ativa de repertório para fagote possibilita esta diversidade e flexibilidade de escolha.

A memorização do repertório pode consistir numa atenuação dos sintomas de ansiedade. Frequentemente, os alunos estão demasiado focados na partitura, pelo que a sua conceção da obra

que estão a executar pode estar demasiado vincada no processo de leitura, prejudicando o lado musical. Neste sentido, Mendanha (2014) afirmou que

quanto mais alto o nível de conhecimento de uma peça, menos provável é o surgimento de sintomas de ansiedade da performance. A memorização é uma excelente ferramenta na aprendizagem de uma peça musical, pois engloba o uso de todos os sentidos. Se tentarmos activar os mesmos durante o tempo de estudo e durante a própria performance, mais dificilmente surgirá uma falha. (Mendanha, 2014, p.34).

Deste modo, a memorização revela-se um processo muito benéfico na prevenção da ansiedade. Com o auxílio da memorização, o intérprete vai estar mais seguro de si, pois, para que determinada obra esteja memorizada, anteriormente houve um período de assimilação e estudos consolidados. Sinico & Winter (2012) disseram que a memorização,

apesar de poder exercer uma consequência negativa na performance, devido à possibilidade de o executante sofrer um lapso de memória durante o concerto, é frequentemente vista como benéfica por permitir uma maior liberdade na expressão musical e na comunicação entre o intérprete e o seu público. (Sinico & Winter, 2012, p.52).

A memorização constitui uma estratégia com benefícios no campo da ansiedade e da qualidade musical. No entanto, requer sempre uma atenção extra, pois, como foi referido, existe a possibilidade de o artista sofrer uma falha de memória, que poderá prejudicar a sua performance e poderá afetar negativamente o seu estado de ansiedade.

Em síntese, o repertório a trabalhar por determinado aluno de fagote, requer uma escolha baseada em diversos fatores: as necessidades e gostos do aluno; as dificuldades do aluno; o nível de ensino em que o aluno se encontra, os conteúdos programáticos predefinidos; o instrumento que o aluno utiliza. A memorização do repertório proporciona também uma maior estabilidade emocional do aluno, pois este memorizando uma obra, vai conhecê-la melhor, vai dominar melhor os seus conceitos musicais e por consequência sentir-se menos ansioso pois estará mais seguro.

#### **1.4.3.3. O instrumento**

Para uma abordagem mais específica da influência do fagote na ansiedade dos alunos, é importante traçar uma panorâmica acerca da evolução do instrumento. O fagote teve origem num instrumento chamado bombardas, que era um género de tubo comprido que produzia um som forte e agressivo. Posteriormente, esse tubo foi dobrado a meio, produzindo um som mais doce. Nesta fase, o instrumento chamava-se dulciana. Entretanto, foram acrescentadas algumas chaves e surgiu o fagote barroco. Atualmente existe o fagote moderno, sendo que este se divide em dois tipos de sistemas: fagote de sistema alemão e fagote de sistema francês.

Existe uma certa crença de que o nome fagote venha do italiano “il fagotto”, o que significa: um amontoado de coisas, como por exemplo, um feixe de lenha, numa alusão ao formato que o instrumento assumiu com sua dobra ao meio. Em francês o fagote atende pelo nome de *basson* (uma alusão ao seu “som de baixo”). (<https://www.haryschweizer.com.br/Textos/brevehistoria.htm>).

Este tipo de instrumento pode ter grande influência nos níveis de ansiedade dos alunos. O modelo, a qualidade do mesmo e a sua fragilidade em resistir a mudanças de clima e temperatura podem de facto provocar transtornos que em alturas determinantes, podem traduzir-se em sentimentos de ansiedade e stress, devido às limitações do mesmo. Este instrumento, em particular, possui características específicas que podem influenciar a sua prática. Como sublinha Burns,

o fagote é um instrumento único com um som peculiar e idiossincrático. Em termos de desenvolvimento dos instrumentos modernos, é também algo como um dinossauro, atrasado em relação aos outros instrumentos das madeiras, em desenvolvimento acústico por séculos. Portanto, o instrumento tem algumas questões intrínsecas associadas ao seu design acústico.<sup>33</sup> (Burns, 2007, p.71).

Nesse sentido, o instrumento possui falhas que necessariamente têm que ser compensadas pelo instrumentista com o seu estudo. Com um instrumento de menor qualidade, as falhas vão ser ainda maiores, sendo que o indivíduo pode começar a sentir a prática instrumental desmotivante e enfadonha.

Um fagotista que tenha que tocar instrumento diariamente e não sente vontade por ter um fagote com muitas limitações, pode caracterizar o estudo do fagote como uma prática entediante. «O tédio (baixa excitação) pode, em princípio, ser tão *stressante* quanto a ansiedade (alta excitação)».<sup>34</sup> (Spielberger et. al, 1991, p.16). Neste sentido, o indivíduo, além do bloqueio do seu estudo, vai sentir-se desconfortável e angustiado

Visto isto, o fagotista necessita ter um sentimento positivo na abordagem ao seu instrumento. Se o instrumento for de qualidade, podemos considerar que o instrumentista pode sentir uma certa relação de afeto pelo mesmo, que vai potenciar a sua motivação para o estudo e diminuir a sua angústia criada pelas falhas que, em antevisão, se revelam num instrumento mais fraco.

Um fagotista que sinta limitações no seu instrumento, pode gerar em si ansiedade e aversão à sua prática, o que constitui uma falência do processo de aprendizagem do instrumento. Caso o

---

<sup>33</sup> Traduzido de: «the bassoon is a unique instrument with a characteristically quirky and idiosyncratic sound. In terms of modern instrument development it also is something of a dinosaur, lagging behind the other woodwinds in acoustical developments».

<sup>34</sup> Traduzido de: «boredom (low arousal) can in principle be as stressful as anxiety (high arousal)».

instrumentista não tivesse a preocupação provocada pelas limitações do instrumento, poderia concentrar-se mais na parte musical.

Uma questão importante a referir, é o processo de seleção de alunos para tocar fagote. «Alguns maestros quando precisam de um instrumentista de palheta dupla na sua banda escolhem com naturalidade músicos da estante de trás das secções maiores das madeiras». (Burns, 1999).<sup>35</sup> Atualmente tal situação não é tão linear, no entanto se os instrumentistas que vão estudar fagote são os mais fracos das outras secções, isto significa que, por lógica irão ser alunos com mais dificuldades. Neste sentido, quanto mais dificuldades tiver um instrumentista, possivelmente maior poderão ser os seus níveis de ansiedade.

A palheta do fagote acaba por ser a parte do fagote que causa maior transtorno ao instrumentista. A sua sensibilidade a mudanças de temperatura ou clima podem provocar alterações significativas na sonoridade, da articulação e da afinação. Em situação de performance, a palheta pode também vibrar de maneira diferente do habitual devido à maior tensão do executante. Todas estas contrariedades podem ser potenciadoras de altos níveis de ansiedade. Deste modo, é necessário preparar as palhetas previamente, sendo que devem ser arrançadas em função do repertório a executar. Segundo Burns,

uma boa palheta é (geralmente) um compromisso. Não existem palhetas que respondam em todos os registos, suavemente, com notas curtas e longas, com um bom som e afinação estável. Uma boa palheta não consegue ser excelente em todas estas áreas.<sup>36</sup> (Burns, s.d., p.1).

O professor tem aqui também um papel preponderante no apoio ao aluno na conceção de palhetas e no tratamento diário das mesmas. Palhetas de boa qualidade, preparadas em função do repertório possibilitam uma maior estabilidade emocional do aluno, que não vai estar obsessivamente preocupado por a palheta não estar em bom estado, diminuindo os seus níveis de ansiedade.

Em síntese, um instrumento com maior qualidade, pode ser uma mais-valia na prevenção da ansiedade, pois quanto menos falhas tiver o instrumento, menos probabilidades existem de o instrumentista ficar ansioso. Neste sentido, o fagote, como instrumento peculiar e menos desenvolvido, fisicamente, que os outros instrumentos das madeiras, pode expor o seu executante a um nível de

---

<sup>35</sup> Traduzido de: «Some directors decide that they need a double reed player in their band and the natural place to look seems to be at the back of one of their larger woodwind sections».

<sup>36</sup> Traduzido de: «a good reed is (usually) a compromise. In order to have reeds that respond in all registers, loud and soft, short and long, tongued and slurred, with a good sound and stable pitch they may not be excellent in any of these areas. It is possible to make specialized reeds that, for example, tongue particularly well, or are fantastic in the high register but they may not perform all other duties satisfactorily».

ansiedade superior. O tratamento das palhetas revela-se também um processo indispensável na prevenção da ansiedade, pois com boas palhetas o fagotista vai banalizar a preocupação que teria caso as mesmas não estivessem em boas condições, no momento da performance. O professor tem o papel fundamental de acompanhar o aluno, tanto no tratamento das palhetas como no apoio a tratamentos básicos do instrumento.

Na abordagem ao instrumento, podemos considerar que a ausência de um determinado gosto do instrumentista pelo seu fagote, pode resultar em ansiedade pois não haverá um sentimento de confiança no mesmo. Deste modo, a preocupação de o instrumento não corresponder às suas expectativas pode resultar em falhas inesperadas e conseqüente sentimento de angústia.

## 1.5. Ansiedade e motivação

A motivação é essencial ao sucesso educativo e artístico dos alunos de música. Sem este impulso, um instrumentista não conseguiria resistir à intensa e longa preparação dos seus espetáculos musicais, sendo que a mesma está, paradoxalmente, relacionada com a ansiedade. Segundo Bzuneck (2009), a motivação

é fornecida pela própria origem etimológica da palavra, que vem do verbo latino *movere*, cujo tempo supino *motum* e o substantivo *motivum*, do latim tardio, deram origem ao nosso termo semanticamente aproximado, que é motivo. (Lima, 2014, p.15).

Desta forma, consideremos a motivação como um estímulo que potencia uma ação num determinado indivíduo. A motivação adquire uma função determinante na realização de tarefas, pois para que o estudo de um aluno de música seja produtivo é necessário que os níveis de motivação sejam suficientes para o esforço que esse mesmo aluno vai desenvolver. Segundo Deci & Ryan (2008),

o termo “motivação”, comumente usado por educadores, psicólogos, sociólogos e filósofos para os mais diversos fins, está relacionado com tudo que move o ser humano a agir, pensar, e a se desenvolver. (Cernev, 2011, p.22).

A motivação, no processo cognitivo da aprendizagem, aciona então o motor das capacidades cognitivas do indivíduo para adquirir conhecimentos e competências que o ajudem a interagir com o seu meio de ação e exercer a sua atividade. Quanto maior a sua motivação, menor será a sua ansiedade como efeito bloqueante. Segundo Hermans (1980),

a ansiedade é associada ao medo do fracasso em situações de avaliação e à experiência de reações afetivas e fisiológicas desagradáveis em tais situações. Fala-se de ansiedade debilitante quando suscita reações de inibição geralmente associadas à redução da qualidade de desempenho. Às vezes, contudo, um certo nível de ansiedade é necessário para chamar a atenção do aluno para a importância da realização e estimular as suas tendências ativas: este tipo de ansiedade é qualificada de estimulante visto estar geralmente associada a uma

melhoria do nível de realização; é conceptualmente próxima da procura de sensação. (Fontaine, 1991, p.270).

Posto isto, entendemos que a ansiedade pode variar entre o positivo e o negativo em função da motivação. Se um aluno estiver motivado, a ansiedade pode ser positiva e proporcionar benefícios práticos, se este estiver desmotivado pode ser negativa e proporcionar situações incómodas. Segundo Leary & Kowalski (1995),

algumas pessoas manifestam sintomas de ansiedade social porque são altamente motivadas para controlar como são vistas pelos outros, mesmo em situações em que, as opiniões dos outros, fazem pouca diferença.<sup>37</sup> (p.183).

Assim, o indivíduo, acaba por sentir ansiedade, quando exposto, porque ele mesmo promove esse sentimento, ou seja, motiva os sintomas de uma ansiedade social pela obsessão que sente em saber o que os outros pensam dele. Caso os níveis de motivação, para a prática em questão, fossem mais altos, e os níveis de ansiedade mais equilibrados, esta obsessão não seria tão significativa, nem causaria tanto transtorno ao indivíduo.

É importante conhecer os comportamentos dos alunos em função da sua ansiedade e motivação. Em função deste trabalho, é pertinente a abordagem da motivação dos alunos para o estudo e a motivação dos alunos para a performance.

### 1.5.1. A motivação para o estudo

A motivação exerce um papel determinante no estudo diário de um aluno, sendo que a sua falta pode considerar-se uma causa de sintomas negativos da ansiedade. Considerando a ansiedade um potenciador de desmotivação, podemos observar um círculo vicioso no qual um aluno pode ficar preso psicologicamente, ou seja, a ausência de motivação retira capacidade ao estudo, sendo que a falta de estudo resulta em maior ansiedade, o que, por consequência resulta em agravamento da desmotivação. Feldman & Contzius (2011) afirmaram que

a motivação é um ramo complexo da psicologia humana. Ao contrário de outros animais, que são motivados pela necessidade primordial de sobrevivência, os seres humanos são membros de uma existência social complexa em que o nosso desejo e vontade de completar uma tarefa é influenciada por uma série de fatores - tudo desde nossas as memórias de infância até ao tempo atual.<sup>38</sup> (p.255).

---

<sup>37</sup> Traduzido de: «Some people experience social anxiety because they are highly motivated to control how they are viewed by others even in situations where others perceptions of them make little difference»

<sup>38</sup> Traduzido de: «motivation is a complex branch of human psychology. Unlike other animals, which are motivated by the primal need for survival, humans add to that a complex social existence in which our desire and will to complete a task is influenced by a host of factors – everything from our childhood memories to the current weather».

Deste modo, mostra-se pertinente analisar os comportamentos dos alunos e perceber se estes estão motivados para o estudo. Neste sentido, podemos considerar manifestações comportamentais da motivação do aluno como: a direção da atenção ou intencionalidade em relação aos seus objetivos, o grau ou intensidade de esforço face a uma tarefa, o interesse continuado ou persistência na tarefa, e o nível de atividade e de produção do aluno. Na ausência de positividade, nestes comportamentos, um aluno pode necessitar de um certo reforço dos seus níveis de confiança, uma vez que se encontra exposto a uma possível baixa de rendimento escolar e à manifestação de sintomas de ansiedade.

Dentro do conceito de motivação académica, «as teorias mais recentes têm em comum a característica de serem socio-cognitivistas, isto é, privilegiam cognições e perceções pessoais». (Almeida & Araújo, 2014, p.174). Esta situação remete-nos para a percepção individual da forma como o indivíduo processa as suas estratégias de modo a atingir determinadas metas de aprendizagem. De acordo com Bzuneck (2009),

os estudos atuais sobre motivação, baseados na teoria sociocognitiva, têm acentuado o papel dos mediadores cognitivos, isto é, do modo como as pessoas constroem a situação, interpretam os acontecimentos e organizam a informação acerca de uma situação. Não ignoram as contingências externas nem os estados afetivos internos, vistos como parte do processo, no entanto, o funcionamento é melhor compreendido quando centrado no significado que ele adquire para o sujeito. (Martinelli & Sassi, 2010, pp.781-782).

As metas de aprendizagem são, portanto, a razão pela qual o indivíduo se pode sentir motivado e ao mesmo tempo a concretização de determinada tarefa. Os objetivos estabelecidos pelo aluno revelam, desta forma, grande relevância para que este se sinta motivado e o seu estudo não perca dinâmica, sendo que esta situação poderia causar decadência, e um estado eminente de ansiedade, devido ao sentimento de incapacidade, no momento de avaliação, por falta de estudo. De referir que a obsessiva fixação do pensamento nas metas, pode também ser um potenciador de ansiedade.

Dentro das metas de aprendizagem, podemos caracterizar a motivação ao distinguir motivação intrínseca e motivação extrínseca. A motivação intrínseca está relacionada com o grau com que os alunos estudam com o propósito de aprender e aumentar os seus conhecimentos, ou seja, considera-se uma motivação que parte da iniciativa do próprio indivíduo. A motivação extrínseca está mais ligada ao reforço social, o grau com que os estudantes estudam com o propósito de obter aprovação e evitar rejeição por parte de outras pessoas (pais, professores ou pares), e com o desempenho, o estudo com o propósito de adquirir resultados académicos bons e avançar nos seus estudos.

Neste sentido, o professor desempenha um papel importante no que toca à motivação extrínseca, pois mediante a sua posição de ascendência em relação ao aluno, é-lhe atribuído grande

poder de influência neste tipo de ação. No entanto, a motivação intrínseca demonstra-se mais pertinente na medida em que o aluno ganha uma certa autonomia.

Mais importante do que o louvor, é o incentivo, algo essencial para a autoconfiança e a autoestima. Os alunos precisam saber e acreditar na sua capacidade de sucesso.<sup>39</sup> (Feldman & Contzius, 2011, p.257).

A motivação pode ser considerada um sentimento de afetividade por determinado objetivo que produz um sentimento de energia e confiança ao aluno. Esta afetividade pode ser considerada o sentimento em que se traduz a motivação, ou seja, o aluno motivado poderá desempenhar a sua tarefa, focado nos seus objetivos, porque tem gosto em atingir esses objetivos. Na existência de metas de aprendizagem o aluno poderá sentir-se mais motivado.

### 1.5.2. A motivação para a performance

Na preparação de uma performance, o estudo requer um nível de motivação persistente. A performance, como meta de aprendizagem na música, considera-se uma consequência do estudo anterior que o indivíduo desenvolveu.

Como o comportamento humano é fundamentalmente orientado por objetivos, sejam eles conhecidos ou inconscientes, fica evidente a importância de se associar atitudes motivacionais a esses objetivos. Esses fatores motivacionais influem diretamente no comportamento do indivíduo e, conseqüentemente, no seu desempenho dentro do campo no qual está inserido. (Zerbinatti, 2009, p.15).

Relacionando a motivação e a performance, podemos, segundo Almeida & Araújo, abordar três teorias com foco em crenças e expectativas: a teoria da autoeficácia, a teoria das atribuições causais e a teoria expectativa-valor.

A teoria da autoeficácia, segundo Bandura (1997), «identifica-se com as crenças nas próprias capacidades de organizar e executar os cursos de ação exigidos para se atingirem certos resultados». (Almeida & Araújo, 2014, p.175). Na preparação de uma performance o aluno precisa acreditar nas próprias capacidades, pelo que deve conseguir adquirir uma gestão emocional que permita expressar as suas qualidades e aumentar os níveis de autoeficácia.

A comparação com os outros é uma realidade, que, no entanto, acaba por criar expectativas. Tal situação pode resultar em conseqüências, em relação à performance, como: comportamentos de aproximação ou evitamento, qualidade ou quantidade da realização e dos níveis de desempenho, e

---

<sup>39</sup> Traduzido de: «more important than praise is constant encouragement, something essential for self-confidence and self-esteem. Students need to know and believe and in their ability to succeed».

persistência face a obstáculos ou experiências negativas. Estes pensamentos acabam por ser potenciadores de níveis altos de ansiedade, tendo em conta que o indivíduo vai procurar atender às suas expectativas.

Segundo Weiner (1985,2000), «as atribuições causais para certo evento, bem-sucedido ou de fracasso, têm importantes repercussões sobre a motivação relativamente a novas situações». (Almeida & Araújo, 2014, p.179). Na performance são atribuídas, pelos alunos, razões como: a inteligência, o esforço, a sorte e a dificuldade da tarefa. Portanto, as atribuições causais são cognições através das quais procuramos explicar o nosso comportamento, isto é, tentamos identificar as causas do nosso comportamento, em particular os resultados e os níveis de rendimento atingidos.

A teoria expectativa-valor, segundo Eccles e Wigfield (2002), é

a crença das pessoas sobre a medida como realizarão uma tarefa imediata ou vindoura. É uma forma de crença sobre a capacidade, ou seja, uma avaliação individual sobre a própria competência para uma dada atividade. (Almeida & Araújo, 2014, p.183).

Na preparação da performance, através das suas ações, o indivíduo influencia as situações que, por sua vez, afetam os seus pensamentos, as emoções, e o seu comportamento. Os pensamentos autoreferentes regulam o comportamento e o sujeito constrói-se ativamente na contínua relação com o mundo, ou seja, um aluno acaba por influenciar a preparação para a performance com as suas expectativas.

A motivação demonstra uma grande influência na preparação de uma performance. Esta relaciona-se intimamente com a ansiedade, visto que são mutuamente influenciáveis. O professor tem o dever de zelar pelos seus alunos e perceber os seus níveis motivacionais, sendo que este deve, também, gerir o trabalho em função da motivação do aluno para que otimize o seu estudo tendo em vista metas exequíveis. Deste modo, o aluno irá experienciar uma estabilidade emocional, livre de possíveis incómodos de ansiedade.

## **1.6. O controlo da ansiedade na preparação de uma performance**

A performance, como consagração da prática instrumental dos alunos de fagote, requer uma preparação bem organizada de modo a evitar possíveis malefícios da ansiedade. O ato de subir ao palco pode provocar a subida do nível de ansiedade e conseqüentes alterações psicofisiológicas que podem afetar a motivação de um músico, e resultar em apresentações menos bem conseguidas. Segundo March (1995), «Os transtornos de ansiedade causam sofrimento sintomático, disfunção

social, incapacidade escolar e profissional».<sup>40</sup> (p.61), o que demonstra a importância do controlo da ansiedade na preparação de uma performance. «Não é surpresa que a performance e todas as tarefas envolventes são afetadas por altos níveis de *stress* e estados de ansiedade».<sup>41</sup> (Eysenck, 1992, p.125). A preparação da performance é algo complexo que deve atender a vários elementos que podem influenciar o produto final.

Na preparação, não deve ser apenas tratada a questão do repertório. Devem ser considerados muitos outros fatores como a gestão emocional, a preparação do evento e o controlo da ansiedade em função da proximidade da performance. Numa afirmação de Blackwell *et al.*, (2015),

Em termos gerais, o treino contempla ações como o desenvolvimento intencional e organizado de habilidades, aprendizagem cognitiva, preparação formal, atualização profissional e o desenvolvimento de potencialidades humanas.<sup>42</sup> (p.16).

Além da preparação formal, o indivíduo dentro de possíveis níveis de ansiedade intrínsecos necessita conhecer-se a si mesmo de modo a precaver as reações que poderá ter em frente a um público. Existem diversas formas de tratamento como betabloqueadores (medicamentos para controlo da ansiedade), tratamentos terapêuticos (com recurso à hipnose), a técnica Alexander (baseada no minucioso relaxamento muscular), entre outros.

No entanto, e porque perfilhamos uma aproximação natural e saudável à resolução das dificuldades de ansiedade, neste estudo será abordado o discurso interno como prevenção dos efeitos da ansiedade na performance dos alunos de fagote, mediante uma preparação antes do recital, e uma gestão emocional durante o recital e depois do recital. Como elemento de suporte ao discurso interno será considerado o conceito de «*Flow*» (estado de fluxo) de Csikszentmihalyi, caracterizando a sua importância no foco para a atividade e o controlo da ansiedade.

### 1.6.1. A organização da preparação da performance

A organização prévia de uma performance é um processo determinante, para que o aluno obtenha sucesso, sendo que devem ser contempladas vertentes artísticas, organizacionais, físicas e psicológicas.

Na vertente artística,

---

<sup>40</sup> Traduzido de: «anxiety disorders cause symptomatic distress, social dysfunction, school and occupational disability».

<sup>41</sup> Traduzido de: «not surprisingly, performance on almost any task is affected adversely at extreme levels of stress or state anxiety».

<sup>42</sup> Traduzido de: «In general terms, “training” describes actions such as the intentional and organized development of skills, purposeful learning, formal preparation, professional upgrading, and the development of human potentialities».

a definição do programa de estudo é o primeiro passo para a realização de um recital. Quando se trata de músicos em início de carreira, o que acontece normalmente é que o professor assume a tarefa de escolher o programa mais adequado para cada aluno, em determinada etapa de aprendizagem. (Cardassi, s.d., pp.251-252).

Neste sentido, o professor volta a ter um papel importante na medida em que conhece as dificuldades do aluno e as suas reações em situação de performance. Por vezes, os alunos só têm capacidade de executar repertório de um nível mais elevado na fase de preparação, no entanto a sua capacidade psicológica perante as reações em “modo performance” podem incapacitar a interpretação de uma obra desse nível.

Deste modo, o professor deve fazer um balanço, entre o nível de dificuldade da peça e o tipo de aluno. Porém, um fator determinante na escolha do repertório é a opinião do aluno, pois, como este vai conviver com este material durante um período significativo, deve ser tido em conta o gosto do mesmo pelo trabalho a desenvolver, evitando sentimentos de desmotivação e desânimo que possam potenciar a subida dos níveis de ansiedade e desconforto.

Após a preparação do repertório, é importante uma exposição gradual ao medo, possibilitando ao aluno ambientar-se com a reprodução integral ou parcial no âmbito de um recital. Tal situação é possível com a organização de audições, ou então naquele momento da aula em que o professor pede para que o aluno reproduza o material e imagine que está na prova ou no concerto.

A terapia comportamental amplamente usada para a fobia específica é a exposição. O problema está em convencer o paciente de que vale apenas tentar a exposição, e de que esta será benéfica. Os tratamentos de exposição podem ser divididos em dois grupos, dependendo de a exposição a objetos fóbicos ser *in vivo* ou na *imaginação*. A exposição *in vivo* envolve o paciente entrar em contacto com o estímulo fóbico na vida real. As técnicas de uso da *imaginação* confrontam o estímulo fóbico por meio das descrições do terapeuta e da imaginação do paciente. (Hollander & Simeon, 2004, p.232).

Na preparação organizacional, o aluno deve ser o principal divulgador do seu espetáculo. A assistência de um público pode traduzir um sentimento de motivação como finalidade prática do espetáculo. Desta forma, o aluno deve assegurar uma plateia, com convites pessoais e até mesmo a conceção de panfletos publicitários do evento. Nesta divulgação, é importante o aluno referenciar o repertório a executar e os elementos informativos como: data, hora, local, e se o espetáculo é pago ou com entrada livre. Com uma certa antecedência é também importante a definição de ensaios no local do recital, de modo a que o aluno se ambiente ao espaço.

A preparação física é também uma questão importante na preparação de um recital, pois uma flexibilidade corporal irá aumentar a capacidade de reflexo, e menor sentimento de incapacidade física

e movimentos, que durante a performance podem agravar os níveis de ansiedade. Precavendo esta situação, o aluno que tenha

hábitos saudáveis no seu dia-a-dia, com uma alimentação balanceada e a prática de exercícios físicos, sente-se em boa forma, mantém boa postura, e diminui o risco de lesão. Aquecimentos, alongamentos e o hábito de fazer intervalos durante o estudo do instrumento são também importantes para se evitar lesões físicas. O estudo ininterrupto por horas é algo completamente improdutivo e danoso à saúde. (Cardassi, s.d., p.255-256).

A prática desportiva revela-se então um excelente apoio aos alunos de fagote no exercício da sua atividade, referenciando ainda que ajuda a desenvolver capacidades no âmbito da respiração diafragmática. Como dizia o poeta romano Juvenal, na sua Sátira X, necessita-se de uma «mente sã em corpo sã», que se considera uma condição fundamental para o sucesso e estado de felicidade do indivíduo.

Na preparação psicológica, mostra-se benéfico haver uma gestão emocional em função de uma possível ansiedade inerente à performance. É importante o aluno perceber que a ansiedade é normal, sendo que existe a possibilidade de ele se deixar levar por uma ansiedade como efeito bloqueante ou usufruir dos seus benefícios numa ansiedade como efeito estimulante. Segundo Freeston *et al.* (1996), o aluno deve ter consciência da

perceção do perigo, avaliação de uma catástrofe, expectativas sobre a ansiedade e suas consequências, responsabilidade excessiva, fusão do pensamento com a ação e inferências ilógicas. (Hollander & Simeon, 2004, p.235).

A autoestima e a autoconfiança emergem como dois sentimentos a favor do sucesso, sendo que é na preparação psicológica que o discurso interno tem grande influência como fator pivot para a ansiedade como efeito estimulante.

### **1.6.2. O discurso interno**

Em todas as fases envolventes da performance, seja antes, durante e depois da mesma, o indivíduo convive com o discurso interno. Consideremos o discurso interno como diálogos que determinado indivíduo tem consigo mesmo ao nível do pensamento.

Todos temos uma voz interna e conversamos connosco o tempo todo. Em média, essa conversas têm um ritmo de trezentas a mil palavras por minuto, e a técnica se concentra em aproveitar essa capacidade de modo que o diálogo interno seja motivador. Se as palavras que dissermos para nós mesmos forem positivas, nós nos ajudamos a reprimir o sinal de medo que recebemos da amígdala em situações de tensão e recebemos um impulso extra para completar a tarefa que nos foi dada. (Garcia, 2013).

Portanto, estes pensamentos afirmam-se como determinantes no controlo da ansiedade em futuras apresentações em público. Tudo depende do medo ou entusiasmo que o aluno sente em relação a essas apresentações. Na preparação de uma performance, dentro do discurso interno, a autoestima e a imagem que o indivíduo tem de si mesmo apresenta grande influência no âmbito psicológico. Segundo Cooley (1922),

as opiniões das pessoas sobre si mesmas são afetadas pela maneira como eles acreditam que são percebidos e avaliados por outros. As percepções e avaliações reais ou imaginadas de outras pessoas têm implicações para o próprio autoconceito e autoestima.<sup>43</sup> (Leary & Kowalski, 1995, p.42).

Quando o indivíduo possui uma imagem positiva de si mesmo, o seu discurso interno será mais positivo e otimista em relação ao sucesso. É nesta dimensão psicológica que o afeto em vários contextos e a motivação extrínseca promovem a sua ação. Segundo Sarason's (1988),

Vários teóricos que tentaram explicar os efeitos adversos da ansiedade sobre o desempenho argumentaram que a preocupação e outras formas cognitivas de ansiedade desempenham um papel fundamental.<sup>44</sup> (Eysenck, 1992, p.126).

Visto isto, um aluno de fagote que usufrua do um contexto de afeto de contextos e motivação extrínseca, poderá processá-los no seu discurso interno, transformando a preocupação numa ansiedade como efeito estimulante e potenciando uma motivação intrínseca que poderá fazer toda a diferença na preparação de uma determinada performance.

Na conceção do discurso interno de determinado indivíduo

são de ressaltar dois conceitos como bases para a construção do ser humano: o otimismo e o pessimismo. Estes podem ser considerados inerentes ao próprio indivíduo pela característica hereditária ou de carácter adquirido como modo de vida. (Morais, 2014).

Estes conceitos demonstram-se muito influentes nos níveis de ansiedade dos alunos de fagote, ou seja, alunos pessimistas irão estar mais ansiosos negativamente pois preveem o fracasso antes de o mesmo acontecer, enquanto que alunos otimistas poderão usufruir de uma ansiedade estimulante que se considera favorável ao sucesso. Para Leitenberg (1990),

o autoconceito não é apenas um retrato subjetivo de quem somos; é também um sistema motivacional dinâmico que influencia a organização e a direção do comportamento.<sup>45</sup> (p.58).

---

<sup>43</sup> Traduzido de: «people's views of themselves are affected by how they believe they are perceived and evaluated by others. Others' real or imagined perceptions and evaluations have implications for one's own self-concept and self-esteem».

<sup>44</sup> Traduzido de: «Several theorists who have attempted to account for the adverse effects of anxiety on performance have argued that worry and other cognitive forms of anxiety play a major role».

<sup>45</sup> Traduzido de: «the self-concept is not just our subjective picture of who we are; it is also a dynamic motivational system that influences the organization and direction of behavior».

A autoimagem, a autoestima e o autoconceito são então uma espécie de caracterizadores do discurso interno que se traduz em determinados comportamentos. Estes conceitos podem afetar a ansiedade e vice-versa, por isso, a mesma também produz comportamentos no indivíduo.

A maioria dos eventos negativos na vida - como rejeição, uma promoção negada, punição física ou humilhação pública - ocorrem por causa das ações de outras pessoas. No entanto, tal como tentamos induzir outras pessoas a nos tratar de maneiras desejadas, também podemos influenciá-las para não nos tratar de maneiras indesejadas.<sup>46</sup> (Leary & Kowalski, 1995, p.16).

Sinais de baixa autoestima e autoconfiança, que se processam no discurso interno, podem potenciar a subida da ansiedade, que pode manifestar-se em sintomas psicofisiológicos, perceptíveis ao público, ficando, o indivíduo, sujeito a um estereótipo, no âmbito da tarefa em questão. Neste caso, o pensamento otimista no discurso interno poderia ser um catalisador da ansiedade evitando reações incómodas no indivíduo e ao mesmo tempo impulsionando-o para um bom desempenho e autoimagem positiva.

Neste sentido, o treino do discurso interno é fundamental para que um aluno tenha bons resultados. Mostram-se necessários pensamentos adequados à tarefa proposta, em que fase se encontra a ação para a tarefa, o contexto em que a mesma se desenvolve, e as metas a atingir que determinam o sucesso da atividade.

#### 1.6.2.1. O estado de fluxo (Csikszentmihalyi)

Na preparação de uma performance, a concentração e o foco são determinantes no controlo da ansiedade. Um indivíduo, que tenha o pensamento centrado em certo tipo de atividades poderá ter melhor desempenho, sentindo prazer na sua execução. Este estado psicológico focado na atividade considera-se um estado de fluxo. Csikszentmihalyi (1991) explica que

tais atividades de fluxo têm como principal função a provisão de experiências agradáveis. Brincar, arte, pompa, ritual e desporto são alguns exemplos. Devido à forma como são construídas, estas atividades ajudam os participantes e espectadores a alcançar um estado de espírito ordenado que é altamente agradável.<sup>47</sup> (p.72).

Durante as suas horas de estudo, um aluno de fagote, se estiver num estado de fluxo poderá ter a oportunidade de usufruir do prazer da atividade de tocar fagote e ao mesmo tempo desenvolver

---

<sup>46</sup> Traduzido de: «most negative events in life – such as rejection, a denied promotion, physical punishment, and public humiliation – occur because of the actions of the other people. And just as we try to induce other people to treat us in desired ways, we also try to influence them not to treat us in undesired ways».

<sup>47</sup> Traduzido de: «such flow activities have as their primary function the provision of enjoyable experiences. Play, art, pageantry, ritual, and sports are some examples. Because of the way they are constructed, they help participants and spectators achieve an ordered state of mind that is highly enjoyable».

os processos cognitivos dessa atividade. A disponibilidade que um aluno entrega a certas tarefas é crucial na eficácia da sua execução. Segundo o site Amenteé maravilhosa (s.d.),

O estado “*Flow*”, ou estado de Fluxo, é um estado emocional positivo desenvolvido por Mihaly Csikszentmihalyi, um dos psicólogos mais prestigiados no estudo da psicologia positiva. Ao experimentar esse estado, a pessoa encontra-se totalmente absorta numa atividade do seu próprio prazer, na qual o tempo voa, e as ações, pensamentos e movimentos acontecem um atrás do outro, sem sequer parar para planeá-los.

Vários são os estudiosos que analisam o conceito de «*Flow*» desenvolvido por Csikszentmihalyi, resultando assim em diferentes visões sobre as suas características, fases e benefícios.

Gubes (2015) definiu oito características para o estado de fluxo, em que:

- **«As metas são claras».** Um aluno de fagote preocupa-se com os passos a executar no momento. Ao executar cada passo com mestria, o mesmo vai acabar por ver bons resultados no produto final do seu estudo.
- **«O feedback é imediato».** Tendo em conta que o aluno labora partes do processo bem definidas para o momento, essas tarefas demonstram resultados imediatos, no entanto parciais em relação ao produto final.
- **«O que importa é o presente».** Mediante um estado de fluxo, o aluno deve concentrar-se no que tem que fazer naquele preciso momento, focando-se na atividade que está a desenvolver, esquecendo o passado e o futuro, concentrando-se no presente.
- **«A noção de tempo fica alterada».** Em estado de fluxo, a execução de tarefas corre sem uma noção temporal, sendo que o tempo decorre sem que o indivíduo dê por isso, devido ao foco que atribui à sua atividade. Por vezes no estudo do fagote, um aluno dedica-se a determinada passagem técnica, a qual trabalha durante um período significativo, sem dar conta de o tempo passar pela envolvência que se criou em torno dessa passagem técnica.
- **«A concentração aprofunda-se».** À medida que o aluno vai executando cada passo do processo de determinada tarefa, o nível de concentração vai subindo pela imersão na matéria em questão. Automaticamente vão sendo tratados diferentes passos do processo devido a essa envolvência na atividade.
- **«O controlo não é problema».** Tendo em conta que o indivíduo se encontra bem dentro do funcionamento da tarefa, o controlo da situação torna-se banal. Neste sentido a ansiedade pode ser melhor controlada num estado de fluxo.

- **«Há equilíbrio entre capacidade e oportunidade».** Visto que determinado aluno cumpriu as tarefas dos diferentes passos num estado de concentração elevada, este vai estar preparado para oportunidades que surjam.
- **«O ego perde-se».** Numa fase em que o indivíduo já domina a execução da atividade o mesmo já não vai ter necessidade de a mostrar a outros indivíduos para se sentir realizado. Um aluno de fagote que sinta domínio no âmbito do ato performativo, não vai ter qualquer problema em se apresentar em público, sendo que o faz por motivação intrínseca.

Depois de uma caracterização do estado de fluxo, mostra-se pertinente um faseamento de preparação deste estado de fusão mental com a atividade. Neste sentido, Polak (2016) definiu 4 fases para Estado de Fluxo:

- **«Fase 1 – Fase de Luta».** Esta é a fase em que o indivíduo retém a informação necessária sobre o trabalho a desenvolver. Para um aluno de fagote consiste na escolha do repertório e na hierarquização das dificuldades dentro de determinada peça e também na consciencialização do ato performativo. Esta situação revela-se desagradável tendo em conta que o aluno vai deparar-se com situações que não domina naquele momento, sofrendo uma certa sensação de desencorajamento e ansiedade, a qual deve ser encarada com normalidade e ultrapassada posteriormente.
- **«Fase 2 – Fase de Libertação».** Nesta fase o indivíduo já é portador das informações necessárias para execução das tarefas, sendo que este é o momento em que o mesmo organiza os passos que deve executar, projetando as diferentes partes a trabalhar, de modo a que tudo resulte num todo. Na fase de libertação, o indivíduo começa a desvincular-se dos sentimentos desagradáveis e começam a surgir níveis de motivação, pela evolução na projeção dos passos a executar.
- **«Fase 3 – Fase de Fluxo».** Esta é a fase em que o indivíduo já se encontra focado na atividade e no passo que se encontra a executar. Um aluno de fagote, nesta situação, encontra-se numa fase de estudo otimizado com grande produtividade. Tendo em conta que a sua concentração, em estado de fluxo, encontra-se num nível elevado, o aluno vai progressivamente ficar familiarizado com a atividade precavendo níveis de ansiedade muito elevados no futuro. Este é o momento em que o estado de «*Flow*» se expressa no indivíduo, proporcionando benefícios, os quais iremos abordar mais à frente.

- **«Fase 4 – Fase de Recuperação».** O indivíduo após um longo período de atividade sequente depara-se com uma estagnação das rotinas. Nos alunos de fagote, podemos considerar esta a fase pós-performance. Esta fase pode ser desagradável, pois, o desempenho, baixa significativamente para um nível mediano. O ideal neste momento seria relaxar e recarregar energias para o próximo ciclo. Na ausência do relaxe podem surgir desconfortos que poderão bloquear a transição para um novo ciclo.

Após uma abordagem acerca do faseamento deste processo, (Polak, 2016) discriminou 3 benefícios do «Flow» em áreas essenciais para a produtividade nas nossas tarefas, tais como a motivação, a criatividade e a aprendizagem.

- **Motivação.** Este sentimento é uma das grandes potencialidades do estado de fluxo, sendo que a energia que esta transmite é muito dinâmica e impulsionadora para determinada atividade. Um aluno de fagote que esteja motivado para a prática do instrumento pode usufruir de um maior controlo da ansiedade que poderá trazer grandes benefícios na performance. A motivação potenciada pelo «*Flow*» é de carácter intrínseco, o que desenvolve a capacidade autónoma do aluno.
- **Criatividade.** Com a influência do estado de fluxo, o indivíduo aumenta os seus níveis de criatividade, pois focando em determinada tarefa, o mesmo vai rebuscar na sua memória mais adormecida elementos que se conjugam com os que observa no presente. Neste contexto, possibilita a criação de juízos mais coerentes e consolidados. Na prática instrumental, esta situação mostra-se pertinente no âmbito do conhecimento histórico da obra que se encontra a executar. O indivíduo labora os seus conceitos mediante o tipo e época do repertório.
- **Aprendizagem.** A cognição acaba por ter grandes benefícios em função do estado de fluxo, visto que esta pode considerar-se, a par da performance, o produto final de determinado estudo. A aprendizagem e a performance são dois conceitos mútuos dependendo um do outro. Na prevenção de altos níveis de ansiedade, um bom nível de aprendizagem, através de um estado de fluxo, pode ser um suporte de conhecimento consolidado que, de certa forma, pode dar uma certa estabilidade emocional ao indivíduo. Deste modo os níveis de ansiedade podem ser diminuídos com o aumento o nível de aprendizagem.

O «*Flow*», demonstra-se um excelente apoio no processamento do discurso interno, pois permite ao indivíduo trabalhar a especificidade das matérias, passo-a-passo. Este tipo de estudo proporciona no indivíduo experiências significativas consolidadas no seu conhecimento. O indivíduo acaba por estar tão interiorizado na execução da tarefa que os processos acabam por ser automatizados e genuínos, em função de um raciocínio lógico. Este estado psicológico ajuda na automatização de processos e na qualidade dos mesmos, e promove um estado de felicidade no indivíduo, pois desenvolve uma atividade hedonisticamente positiva, o que ajuda também no controlo dos níveis de ansiedade.

### 1.6.2.2. O treino do discurso interno

O discurso interno é omnipresente na atividade humana. Desenvolve-se no âmbito psicológico do indivíduo em todas as fases envolventes de uma performance. Tendo em vista o sucesso de todo o ciclo laboral deste tipo de tarefa, o discurso interno deve ser processado estrategicamente em fases bem definidas. Segundo Lucas (s.d.)

falar em voz alta para si mesmo em público não é sinal de uma boa saúde mental, mas manter um diálogo interno é bastante normal e muito útil. Na verdade, as conversas internas têm um forte impacto sobre o bem-estar emocional e a motivação.

Observando a motivação como um elemento benéfico no processo de preparação de uma performance, a mesma confirma que a implementação estratégica do discurso interno na prevenção da ansiedade se mostra também pertinente. Segundo Jorgensen (2004), estratégias são:

pensamentos e comportamentos que os músicos assimilam durante a prática e que se destinam a influenciar seu estado emocional ou afetivo, ou o modo como eles selecionam, organizam, integram e ensaiam novos conhecimentos e habilidades. (Sinico & Winter, 2012, p.55).

Como proposta de estratégias para implementação do discurso interno apresenta-se um estudo que aborda as três fases de um ato performativo: antes do recital, durante o recital e depois do recital, no âmbito do treino do discurso interno.

Tabela 2 - Diálogos Interiores Positivos (Cardassi, s.d.)

Diálogos Interiores Positivos	
Na preparação do recital	
<b>Objetivos:</b>	Definir alguns objetivos específicos para cada recital. Pensar positivo desde o início do trabalho. Procurar desenvolver uma rotina pré-recital.
<b>Exemplos:</b>	Quais são os objetivos que busco com esta performance?

<p>Vou organizar ensaios com amigos. Se eu me sentir nervoso às vezes, isso é natural.</p>
<b>Imediatamente antes da performance</b>
<p><b>Objetivos:</b> Encarar a ansiedade como uma sensação a seu favor. Lembrar-se de usar estratégias de apoio, como exercícios de respiração. Concentrar-se nos seus objetivos.</p> <p><b>Exemplos:</b> Estudei muito, fiz ensaios com amigos, vai dar tudo certo. Estou nervoso, mas isso é normal.</p>
<b>Durante a performance</b>
<p><b>Objetivos:</b> Concentrar-se no presente. Saber lidar com os pequenos erros, pensar neles depois. Divertir-se.</p> <p><b>Exemplos:</b> Opa! Errei! Tudo bem, depois penso nisso. Vou continuar a respirar regularmente. Preciso concentrar-me no que está a correr bem.</p>
<b>Depois da performance</b>
<p><b>Objetivos:</b> Avaliar os resultados honestamente. Aceitar os elogios, mesmo que não tenha achado aquela a sua melhor performance. Valorizar seu progresso a cada recital. Depois de algum tempo perguntar a um profissional da sua confiança sobre os seus erros e acertos durante essa performance.</p> <p><b>Exemplos:</b> Eu sobrevivi. Fiz a maioria das coisas que me propus a fazer. Mesmo ainda não sendo 100%, estou contente com o progresso que fiz. O que posso aprender a partir desta performance?</p>

Observando as ilustrações de diferentes tipos de discurso interno, podemos concluir que as mesmas tentam repudiar pensamentos negativos. Uma visão otimista pode ser fundamental para o controlo da ansiedade. Como exemplo, podemos mencionar a analogia da frase «um copo de água meio vazio também se pode considerar meio cheio». Tudo pode depender da forma como o indivíduo encara a situação.

Na gestão do discurso interno, é importante estabelecer objetivos para que o indivíduo crie uma linha condutora no seu pensamento. Dizer para si mesmo que vai correr tudo bem, sem um fundamento lógico, poderá não surtir grande efeito. A criação de rotinas de estudo que contemplem o discurso interno positivo podem ser o mote para apresentações com um maior controlo da ansiedade, no entanto, o tratamento dos sintomas na performance não é assim tão linear.

Não é possível generalizar nem o problema nem a solução. A discussão sobre stress e ansiedade é sempre bem-vinda, mas o músico não deve esperar uma receita pronta para melhor se preparar para um recital. (Cardassi, s.d).

Os alunos de fagote são todos diferentes nas suas características, sendo que, neste sentido, o professor pode implementar estratégias que potenciem o discurso interno mediante a personalidade do aluno. De salientar a cautela que os alunos devem ter no fim do concerto, pois estes, durante o espetáculo, estão em efeito de hipervigilância, sendo que vão sentir pequenos erros como catástrofes que, no entanto, podem nem ter passado para o público. Neste sentido é importante uma gestão da opinião própria do indivíduo no final da performance aceitando elogios e críticas com naturalidade, mesmo que não concorde com as mesmas.



## 2. CONTEXTO DE INTERVENÇÃO

### 2.1. Caracterização da Escola

O Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga foi inaugurado no dia 7 de novembro de 1961, como instituição particular do tipo associativo, com financiamento base nas propinas dos alunos e quotas de sócios, entidades, organismos, sendo que é neste sentido que surge o apoio extraordinário da Fundação Calouste Gulbenkian. A fundadora do Conservatório e diretora pedagógica, na época, fora a Dr.<sup>a</sup> Adelina Caravana. A atual diretora da instituição citou que:

situado praticamente no centro da cidade e com uma arquitetura muito peculiar dos anos 60, o Conservatório de Música Calouste Gulbenkian é uma escola com algumas particularidades que a tornam diferente das escolas básicas e secundárias do nosso ensino em geral, uma vez que se trata de uma Escola Artística. (Caldeira, s.d.).

Com o Dec. Lei nº 352/93 de 7 de outubro, o conservatório afirmou-se no ensino artístico especializado de música.

Artigo nº 3: 1 – No Conservatório é ministrado o ensino musical nos três ciclos do ensino básico e no ensino secundário. 2 – O Conservatório pode, ainda, celebrar protocolos com jardins-de infância e escolas do 1º ciclo do ensino básico, com o objetivo de aí proporcionar o ensino de música. (Ministério da Educação, 1993).

Neste sentido, o Conservatório adquiriu um estatuto destacado no ensino público que oferece aos seus alunos a possibilidade de estudar música tendo em vista um futuro ligado a uma carreira profissional artística, num regime de frequência integrado. A oferta no âmbito do estudo da música atende aos mais variados ramos.

No ensino básico paralelamente às disciplinas de formação geral, que todas as escolas do ensino regular oferecem, existe a componente da área vocacional, com disciplinas diversificadas, tais como: instrumento, coro, classes de conjunto, formação musical e introdução às técnicas de composição. No ensino secundário há a possibilidade de escolha entre quatro cursos, sendo todos eles específicos da área da música: canto, composição, formação musical e instrumento. (Caldeira, s.d.).

Considerando a especificidade de uma instituição deste género, a possibilidade de usufruir de um ensino especializado adjunto à frequência de um estabelecimento de ensino geral era também uma realidade.

No conservatório existe ainda a possibilidade de se fazer, em regime supletivo, um dos cursos de música do ensino secundário, isto é, o aluno pode frequentar paralelamente outra escola e o conservatório. Também para este fim o aluno deve candidatar-se por provas ao ingresso nestes cursos, desde que tenha o curso básico de música. O conservatório oferece ainda o

curso livre de dança, que poderá ser certificado, com exames, pela Royal Academy of Dance. (Caldeira, s.d.).

A implementação do curso livre de dança tal como as constantes atividades musicais, não esquecendo o desporto escolar, mostrava a dinâmica da escola, sendo que a mesma funcionava num ambiente musical muito ativo com orquestras e coros destinados a diferentes idades.

É de salientar que os alunos que pretendiam frequentar esta escola tinham que realizar testes de ingresso, uma vez que ainda não seria possível no país oferecer estas condições a todos os cidadãos. Esta situação demonstrava de certa forma, o privilégio do qual usufruíam os alunos neste tipo de ensino, pois só um grupo restrito de indivíduos tinham acesso ao mesmo. No Projeto Pedagógico da escola afirma-se que

o Conservatório assume como missão a formação especializada de elevado nível técnico artístico, cultural e humana dos seus alunos, visando o desenvolvimento das competências necessárias para a formação de futuros profissionais na área da música, tendo consciência que esta fase é uma etapa na sua formação que terá um novo estágio de desenvolvimento com a frequência do ensino superior. Assim, os seus princípios orientadores de base promovem uma educação integral conjugando a sua vertente artística com os outros saberes e linguagens culturais, científicas, tecnológicas e éticas, ao longo de todo um percurso escolar, procurando enformar esta educação pelo conceito de cidadão interveniente e socialmente ativo e fundamentando a sua ação. (Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga, 2014-2018, p.9).

O edifício do Conservatório contava com diversas salas destinadas a aulas de grupo, aulas individuais e prática individual. De referir que parte significativa das salas estava munida de piano. Existiam também na escola auditórios para concertos e biblioteca. No geral, apresentava boas condições, sendo que periodicamente eram feitas obras no sentido de melhorar a qualidade das instalações.

O Conservatório organizava regularmente eventos ao longo do ano, entre os quais concertos pelas variadas orquestras, missas com os coros, e musicais cantados, tocados e representados, o que evidenciava o funcionamento ativo da instituição. Além das referidas orquestras e coros, a escola contava com a versatilidade dos seus alunos, que demonstravam gosto por outras áreas, como fora retratado no musical «Dreamland», realizado durante o ano letivo e apresentado no «Theatro Circo» em Braga, interpretado por alunos, cantores e instrumentistas, que se propuseram a representar as diversas personagens.

Tudo isto proporcionava aos alunos uma formação multidisciplinar e transversal, não só a nível instrumental, mas também potenciando uma componente social e humanista, criando o espírito de grupo e conquista a pares, dando aos educandos um sentimento de brio pelo seu esforço e trabalho.

## 2.2. As disciplinas, as professoras e os alunos

Como já foi referido, este projeto foi aplicado nas disciplinas de Instrumento, neste caso de Fagote (M08), e de Música de Câmara (M32). O programa de fagote do Conservatório contemplava o material a trabalhar desde o 1º ao 8º grau, no entanto existia a possibilidade de usar materiais didáticos equivalentes aos propostos. Para os alunos de iniciação do 1º ao 4º ano, o professor usufruía de alguma autonomia, na medida em que deveria preparar estes alunos para as provas de ingresso no 1º grau correspondente ao 5º ano do ensino geral (Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga, s.d.) A disciplina de fagote era lecionada pela professora Anabela Ferreira. Esta professora lecionava também o Grupo F (Trio de cordas), um dos dois grupos de Música de Câmara analisados.

A disciplina de Música de Câmara não era contemplada com um programa base, no entanto era proposto pela escola que os grupos trabalhassem no mínimo três peças contrastantes ao longo do ano letivo. Além do Grupo F (Trio de Cordas), foi também analisado o Grupo E (Quinteto de sopros) constituído por flauta, clarinete, oboé, trompa e clarinete baixo (a substituir o fagote, instrumento principal desta formação, inexistente no nível secundário do conservatório), que era lecionado pela professora Catarina Rebelo.

No âmbito desta investigação-ação, foram observadas aulas de 11 alunos de fagote e 8 alunos dos respetivos grupos de Música de Câmara. No entanto, com maior incidência na componente de intervenção supervisionada do estágio, foram contemplados 4 alunos de fagote do 1º, 2º e 3º Ciclos: uma aluno do 3º ano (Aluna A), uma aluna do 6º ano (Aluna B), um aluno do 8º ano (Aluno C) e um aluno do 9º ano (Aluno D), e em Música de Câmara, no nível de ensino secundário, os 8 alunos dos referidos grupos: Quinteto de Sopros (Grupo E), flauta (Aluno E1), oboé (Aluna E2), clarinete (Aluna E3), trompa (Aluna E4), clarinete baixo (Aluna E5); Trio de Cordas (Grupo F), violino (Aluno F1), harpa (Aluna F2) e contrabaixo (Aluno F3).

Na música de câmara, a responsabilidade de determinado aluno comprometer o desempenho dos colegas do grupo, ou o sentimento de inferioridade perante os outros, poderiam potenciar uma preocupação acrescida, o que se poderia traduzir em sintomas de ansiedade. Neste sentido, mostrou-se uma componente a ter em conta, dando a possibilidade de perceber até que ponto os alunos ficariam mais ou menos ansiosos com a prática instrumental em grupo. Numa outra visão, a prática da música de câmara poderia ser uma fonte de motivação dos alunos para a prática instrumental, sendo que a otimização dessa prática poderia ter grandes benefícios no avanço cognitivo dos alunos no estudo do seu instrumento. Deste modo segue-se uma caracterização dos alunos de fagote e dos grupos de Música de Câmara, visados na parte interventiva do projeto.

### 2.2.1. Aluna A

A aluna A tinha 8 anos e frequentava o 3º ano de escolaridade, nível de iniciação ao instrumento. Possuía fagote próprio da marca *Rag Time*. Evidenciava grandes aptidões para tocar fagote e, apesar da idade, já tocava com todas as partes constituintes do instrumento, o que traduzia uma condição física aceitável para a prática do mesmo, sendo que, por vontade própria, antecipou a transição para o fagote completo, superando o planeado com a professora.

Em termos de personalidade era muito faladora, extremamente ativa e dinâmica. Mostrava grande interesse e tomava sempre a iniciativa para aprender coisas novas sendo que gostava de mostrar que tocava bem. As falas de iniciação da aluna evidenciavam o grande interesse em aprender, sendo que, por vezes, com alguma ansiedade, na medida em que queria sempre avançar para novos exercícios e acabar os estudos do livro que estava a estudar.

Revelava muita efusividade na maneira de falar e tocar. Era muito desinibida e autoconfiante, no entanto, em situação de prova, notava-se um certo desconforto, evidenciado por erros que não ocorriam nas aulas.

A aluna demonstrou ser muito interativa, sendo que fazia muitas perguntas e dava muitas opiniões. Mostrou sempre grande vontade em avançar no estudo do instrumento. Tinha uma sonoridade grande e cheia e uma relação muito fácil com a professora, utilizando frequentemente diálogos por iniciativa própria.

Por parte da aluna surgiam muitas falas de iniciação, o que traduzia alguma desinibição na personalidade. A aluna demonstrava-se muito viva, responsável, autoconfiante e empreendedora. Manifestava um trabalho muito bom, ao nível da prática do instrumento, o que se confirmava com a sua postura e opinião ativa acerca das matérias. O único elemento a salientar, menos positivo, seria a forma precipitada como, por vezes, tocava o instrumento.

Ao nível do *feedback* havia alguma instabilidade de aula para a aula. Tal situação aparentava estar diretamente influenciada ao humor que a mesma apresentava, tendo em conta a sua personalidade muito vincada.

A aluna era muito empenhada e interessada na prática do fagote, no entanto, a meio do ano letivo, teve uma pequena quebra de rendimento devido a um período de tempo em que o seu fagote esteve para arranjar. Com uma certa dificuldade a aluna foi recuperando o seu desempenho habitual.

### 2.2.2. Aluna B

A aluna A tinha 12 anos e frequentava o 6º ano de escolaridade, 2º grau de ensino artístico. Era portadora de fagote emprestado pela escola da marca *Schreiber*.

Na sua abordagem à prática instrumental, gostava de cumprir as suas tarefas com bons resultados, no entanto, por vezes, ao longo das aulas aparentava alguma preguiça/receio de experimentar coisas diferentes. Apesar disso, acabava por executar as tarefas sem grandes problemas em função das indicações dadas.

Em termos de personalidade, numa fase de pré-adolescência, a aluna começava a ter opiniões próprias acerca da prática do instrumento. Em questões de ansiedade, a aluna não evidenciava grandes sintomas, no entanto, na situação de prova, notavam-se algumas falhas não habituais.

Apesar de a aluna mostrar um desempenho muito elevado, necessitava trabalhar a concentração, pois era recorrente, durante a aula, abordar assuntos completamente diferentes da execução no momento. Portanto, os seus níveis de concentração eram muito baixos, sendo que frequentemente era necessário corrigir as mesmas coisas. Esta distração acabava por prejudicar o seu desempenho e vincar a sua execução automatizada, num sentido muito mecânico e pouco musical, o que prejudicava a boa técnica que apresentava.

A Aluna B era uma rapariga muito bem-disposta, no entanto, por vezes, manifestava opiniões muito vincadas que dificultavam a transmissão de informação que contrariasse essas opiniões. Na sua personalidade, umas das características mais visíveis, era a precipitação na hora de tocar. Frequentemente a aluna tinha que repetir o ataque das notas iniciais de cada frase, o que mostrava uma necessidade de trabalhar esta questão. Esta situação poderia estar relacionada com a falta de confiança no momento de atacar som no instrumento. Eram também evidentes algumas dificuldades no campo da perceção em entender o que era pedido, sendo que mostrava necessidade de receber diferentes explicações.

Numa abordagem geral a aluna mostrava grandes aptidões técnicas para a prática do instrumento, no entanto necessitava desenvolver mais a componente musical e interpretativa. Tendo em conta o nível de ensino em que se encontrava, ainda tinha uma grande margem de progressão, pelo que com uma boa condução poderia vir a ter grande sucesso. Acima de tudo esta aluna necessitava focar-se mais nas tarefas para que pudesse usufruir de um estudo mais produtivo.

### 2.2.3. Aluno C

O aluno C tinha 13 anos e frequentava o 8º ano de escolaridade, 4º grau de ensino artístico. Tinha um fagote emprestado pela escola da marca *Schreiber*.

Este aluno era muito comunicativo e admitia, de forma sincera, quando não cumpria as suas tarefas. Na prática, o trabalho que desenvolvia estava muito abaixo das suas capacidades. Apesar disso, o aluno preocupava-se muito com a avaliação do seu trabalho no final do período. No entanto, não trabalhava o suficiente para atingir os níveis de excelência que pretendia.

Em termos de personalidade era um rapaz simpático e muito educado. Tratava os professores com respeito e era muito recetivo às indicações dadas, no entanto, tecnicamente, faltava algum trabalho de base para criar uma maior estabilidade que permitisse corresponder na prática a essas indicações.

O aluno encontrava-se numa fase da adolescência, o que de certa forma poderia estar a desviar a sua atenção do foco na prática do instrumento e conseqüente falta de estudo. Era muito frequente chegar atrasado à aula, retardando ainda o início da mesma com a montagem do instrumento. Ao longo das aulas foi-se evidenciando uma tendência para o aluno falar muito e suprimir o cumprimento de parte das tarefas da aula, não tocando tanto tempo como seria proposto. Aparentemente o aluno sentia receio por não ter estudado e evitava ao máximo expor as suas dificuldades.

Em questões de ansiedade, o aluno manifestava alguns sintomas como tensão dos dedos, ombros levantados, tremores nas mãos, em algumas fases da aula, devido à má preparação do material, e também em situação de prova, devido à preocupação que demonstrava em relação à apreciação avaliativa, como foi referido.

Apesar da boa vontade, o aluno não acompanhava esse objetivo de tirar boas notas, possivelmente por desmotivação ou sentimento de falta de capacidade. A precipitação na hora de tocar, quando estava ansioso, era um dos indicadores de ansiedade mais evidentes, sendo que também era muito frequente insistir no erro em vez de parar, pensar e depois corrigir.

Numa abordagem geral, o aluno C necessitava trabalhar mais, principalmente num processo de microtarefas que lhe possibilitasse tirar um maior proveito do seu estudo. Ao nível da sonoridade, necessita soprar com maior intensidade o instrumento, sendo que a tensão que evidenciava a tocar prejudicava diretamente a fluidez técnica.

#### 2.2.4. Aluno D

O aluno D tinha 15 anos e frequentava o 9º ano de escolaridade, 5º grau de ensino artístico. Possuía emprestado pela escola da marca *Selmer*.

O aluno manifestava constantemente falta de estudo. Não tratava bem o instrumento e a palheta que utilizava não se encontrava nas melhores condições. Estas questões traduziam-se na falta de capacidade para cumprir as tarefas propostas. O tempo de estudo do aluno também não era suficiente. De aula para aula cometia sempre os mesmos erros, o que demonstrava uma desmotivação significativa para o estudo do instrumento. No entanto, notava-se que o aluno, na prática orquestral, demonstrava algum interesse em executar o seu papel, pois sentia necessidade de mostrar aos colegas que era capaz.

Em termos de personalidade, o Aluno D era um rapaz que estava numa fase complicada da fase da adolescência, sendo que por vezes existia uma necessidade de ser chamado à atenção por falta de regras de conduta. Em questões de ansiedade, o aluno demonstrava um certo desconforto quando, por momentos, percebia que não estava a trabalhar o suficiente. Quando advertido por incumprimento de determinada tarefa, o aluno demonstrava um certo nervosismo, que por vezes resultava em respostas irrefletidas.

No entanto era de ressaltar o gosto que tinha por tocar na orquestra e mostrar aos outros que sabia tocar bem, no entanto acontecia que por vezes acabava por tocar demasiado forte e com um som agressivo para se fazer ouvir, o que acabava por não se manifestar muito positivo. Por vezes o seu comportamento na orquestra também não era o mais adequado.

Na interação com os colegas, o Aluno D era muito bem integrado, no entanto as suas atitudes eram tomadas na generalidade como motivo de chacota. De referir que o aluno, aparentemente, não desgostava dessa situação e gostava de estar no centro das atenções.

De facto, no âmbito do processo de otimização do estudo deste aluno com base nas microtarefas mostrava-se um grande desafio devido à grande desmotivação que apresentava para a prática do instrumento. Por vezes, o próprio alunos dizia que não tinha estudado fagote para a aula o que depois se confirmava claramente no seu desempenho.

Apesar da abordagem menos positiva ao estudo do instrumento, o Aluno D mostrava grandes capacidades para a prática do fagote, com destreza técnica e facilidade em cumprir as tarefas propostas mesmo que anteriormente não se tivesse preparado adequadamente. Posto isto, mostrava-se pertinente ajudar o aluno com os conceitos base deste trabalho.

## **2.2.5. Grupo E (Quinteto de Sopros)**

### **2.2.5.1. Aluno E1**

O aluno E1 tinha 16 anos e tocava flauta, frequentava o 11º ano de escolaridade, 7º grau de ensino artístico. O aluno era cumpridor e tinha sempre o material bem preparado para as aulas. Musicalmente a articulação ainda era um pouco dura, no entanto o seu desempenho no grupo era muito positivo, sendo que frequentemente assumia a posição de liderança.

### **2.2.5.2. Aluna E2**

A aluna E2 tinha 17 anos e tocava oboé, frequentava o 11º ano de escolaridade, 7º grau de ensino artístico. A aluna apresentava muitas dificuldades técnicas no oboé, sendo frequente tocar fora de tempo e sem coerência. A afinação era problemática, sendo que no seio do grupo esta situação criava um desequilíbrio significativo. Na interação com o grupo era muito faladora, por vezes em excesso. Na performance, os erros evidenciavam-se mais ainda, sendo que se notava na aluna alguma tensão em frente ao público.

### **2.2.5.3. Aluna E3**

A aluna E3 tinha 16 anos e tocava clarinete, frequentava o 11º ano de escolaridade, 7º grau de ensino artístico. A aluna era um dos elementos com maior potencial do grupo. Era muito madura musicalmente e executava o seu papel com qualidade, sendo que interagia em função do que ouvia, o que revelava o bom nível em que se encontrava no âmbito da Música de Câmara. A sua personalidade era muito recatada e pouco comunicativa, no entanto interagia ativamente com os colegas dentro do espírito de grupo e em função da obra musical em execução.

### **2.2.5.4. Aluna E4**

A aluna E4 tinha 17 anos e tocava trompa, frequentava o 11º ano de escolaridade, 7º grau de ensino artístico. A aluna tinha um estilo muito discreto. Na prática desempenhava o seu papel equilibradamente. Na interação com o grupo estava bem integrada com os colegas, pois apesar da sua personalidade aparentemente menos efusiva, a aluna demonstrava grande capacidade de comunicação e troca de ideias com os colegas. Na performance não apresentava grandes problemas de ansiedade, o que traduzia um certo à vontade com o público.

#### **2.2.5.5. Aluna E5**

A aluna E5 tinha 17 anos e tocava clarinete baixo, frequentava o 11º ano de escolaridade, 7º grau de ensino artístico. A aluna demonstrava muita preocupação em tocar bem, sendo que ficava muito ansiosa quando por algum motivo sentia que poderia prejudicar o grupo. O seu papel no grupo demonstrava-se com dificuldades acrescidas por duas razões: a aluna tocava clarinete baixo, que não era o seu instrumento principal, mas sim o clarinete em Sib; nesta formação o clarinete baixo estava a substituir o fagote, instrumento original do repertório para Quinteto Clássico, sendo que tal situação se justificava com a ausência de alunos de fagote no nível secundário da escola. A falta de adaptação ao instrumento resultava em muitas falhas técnicas e desfasamento rítmico. Na situação de concerto, notava-se alguma instabilidade e falta de segurança, devido às dificuldades mencionadas, pois estas geravam alguma ansiedade.

#### **2.2.5.6. O funcionamento do Grupo E**

O Grupo E apresentava grandes dificuldades na simbiose dos timbres. A questão do clarinete baixo como elemento estranho à formação clássica deste grupo poderia ser uma justificação, no entanto a origem do problema estava no conceito de grupo dos alunos. No âmbito do discurso interno, os alunos deveriam ter uma audição que lhes permitisse interagir simultaneamente com todos os colegas do quinteto.

As dificuldades técnicas da oboísta eram também um problema de desequilíbrio, no entanto é importante realçar que o grupo ia recuperando esses desequilíbrios, o que demonstrava espírito de entreatajuda. No entanto era evidente uma grande falta de estudo tanto individual como em grupo.

O grupo necessitava ensaios extra-aula para que os alunos se habituassem a tocar em conjunto e com uma melhor afinação. O ambiente social do grupo era muito bom, pois os colegas tinham todos uma boa relação. No entanto, para que houvesse um bom desempenho seria necessário trabalhar mais. Durante as aulas, era frequente a professora ter que intervir, pois gerava-se muito barulho o que prejudicava o decorrer das atividades. No âmbito da performance, notava-se muita instabilidade. Era visível a ansiedade nos alunos, o que justificava alguma consciência do nível de preparação das obras. Apesar das diversas dificuldades, o quinteto executava as obras trabalhadas de início a fim.

## **2.2.6. Grupo F (Trio de Cordas)**

### **2.2.6.1. Aluno F1**

O aluno F1 tinha 17 anos e tocava violino, frequentava o 11º ano de escolaridade, 7º grau de ensino artístico. Este aluno demonstrava segurança no decorrer das aulas e um bom discurso musical. Era educado e tinha uma postura correta de liderança. Musicalmente era muito recetivo no que tocava aos pormenores mais minuciosos.

### **2.2.6.2. Aluno F2**

A aluna F2 tinha 17 anos e tocava harpa, frequentava o 12º ano de escolaridade, 8º grau de ensino artístico. A aluna era também muito sossegada, como os outros colegas do grupo. Musicalmente procurava sempre várias formas diferentes de tocar, no entanto às vezes faltava alguma clarividência no discurso musical. Aparentemente a aluna não transmitia grandes sintomas de ansiedade, no entanto na prática notava-se que as suas falhas eram fruto da preocupação em fazer uma boa apresentação, fosse na aula ou num concerto.

### **2.2.6.3. Aluno F3**

O aluno F3 tinha 17 anos e tocava contrabaixo, frequentava o 11º ano de escolaridade, 7º grau de ensino artístico. Este aluno era muito silencioso e pouco comunicativo, também devido ao facto de falar muito baixo. Na performance demonstra ser bastante sereno e tocava em palco sem grandes problemas aparentes, salientando os seus dotes artísticos muito naturais.

### **2.2.6.4. O funcionamento do grupo F**

O Grupo F apresentava grande potencial, no entanto notava-se alguma falta de equilíbrio entre os timbres dos instrumentos. O grupo aparentava usufruir de poucos ensaios extra-aula ou então, os alunos, não trabalham de forma correta.

Na situação de performance, o trio apresentava falhas consecutivas, possivelmente devido à falta de concentração e à ansiedade que uma apresentação em público implicava. Algo importante a referir, era que os alunos discursavam sobre muitas ideias musicais, mas que, no entanto, não as conseguiam exprimir por falta de coerência dessas ideias.

A vontade de aprender e fazer um bom trabalho por parte destes alunos permitiu-lhes evoluir bastante, ultrapassando as dificuldades que foram surgindo atingindo um bom nível de qualidade musical, adquirindo conceitos de otimização do estudo.

### 3. METODOLOGIAS

Na implementação do projeto de intervenção pedagógica supervisionada, «Os efeitos da ansiedade na performance dos alunos de fagote» foram traçadas estratégias que atendessem ao campo prático da intervenção e ao campo investigativo, num estudo baseado na investigação-ação. Segundo Dick (1999),

A Investigação-Ação pode ser descrita 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. (Coutinho *et. al*, 2009, p.360).

Deste modo, poderíamos abordar a investigação-ação como uma metodologia de investigação científica que ajudasse a melhorar a prática, ou seja, laborasse conceitos e processos, ajudando a melhorar a qualidade da ação educativa. Zuber-Skerrit (1996), disse que

Fazer Investigação-Ação implica planear, actuar, observar e refletir mais cuidadosamente do que aquilo que se faz no dia-a-dia, no sentido de induzir melhorias nas práticas e um melhor conhecimento dos práticos acerca das suas práticas. (Coutinho *et. al*, 2009, p.363).

Nesta abordagem salientavam-se conceitos importantes como: planear, atuar, observar e refletir. Desta forma, a intervenção deveria ser planeada em função da investigação ambicionando uma ação bem fundamentada. Através da intervenção, tanto interventiva como no campo da observação direta, e da investigação, incluindo uma revisão de literatura consistente e uma recolha de dados com inquéritos, seria possível fazer uma reflexão acerca de determinada matéria.

Desta forma, deparamo-nos então com uma intervenção em duas vertentes: a observação de aulas e a planificação das aulas que foram lecionadas no âmbito do estágio curricular. No que toca à investigação, a recolha de dados foi feita através de inquéritos e de algumas grelhas de observação fundamentadas na revisão de literatura. Foi também desenvolvido um estudo empírico, como planeado, em que foram analisados sintomas de ansiedade em alunos de fagote de escolas do Ensino Especializado de Música no Norte de Portugal.

Enunciada no projeto de intervenção pedagógica supervisionada, a questão investigativa «o que provoca ansiedade nos alunos de fagote na preparação de uma performance e na performance propriamente dita?», suportou o foco das metodologias utilizadas. O processo de desenvolvimento do projeto decorreu com base na Observação de 10 aulas semanais, e na Intervenção em 16 aulas de fagote e 10 aulas de música de câmara, como fora referido. Para conclusão da intervenção, seria

organizada uma audição pública como evento performativo referência para os alunos, que decorreu no Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga.

### **3.1. Metodologias de intervenção**

As metodologias de intervenção foram projetadas atendendo aos objetivos do projeto e ao mesmo tempo às necessidades de cada aluno. De modo a conhecer essas necessidades específicas, a observação de aulas teve um papel preponderante, pois possibilitou analisar a ação educativa em função da personalidade de cada aluno.

Inicialmente os objetivos de intervenção projetados eram: consciencializar o aluno da melhor forma de encarar a preparação do repertório e do ato performativo; potenciar no aluno a autonomia do discurso interno durante a preparação de uma audição ou concerto, o que deveria pensar e interiorizar nas diferentes fases do processo tendo em conta a ansiedade; ajudar o aluno a gerir o trabalho diário e a melhor forma de encarar as dificuldades técnicas e musicais com o aproximar da performance e durante a performance.

De modo a atingir esses objetivos as estratégias planeadas eram: introduzir o diálogo aberto com o aluno; conhecer a personalidade do aluno mostrando compreensão de modo a ganhar a confiança do mesmo; perceber as suas reações ansiosas ao longo da intervenção e a sua motivação para o estudo do instrumento, sendo importante perceber o contexto escolar e familiar do quotidiano do aluno; expor ao aluno o conceito de discurso interno para a criação do foco no trabalho; implementar no aluno ideais de concentração no trabalho que o motivassem para a vida artística; estimular a interação no trabalho de grupo na Música de Câmara; definir com os alunos objetivos que criassem rotinas de trabalho com certo sentido de prazer em vez de um estudo doloroso; conversar com os alunos acerca da destabilização emocional de um concerto sempre que fosse pertinente, principalmente quando estivesse a aproximar-se uma apresentação desse género; relacionar as reações do aluno quando tocava durante a aula e quando tocava numa audição ou exame; acompanhar a evolução do aluno e perceber se o processo estaria a ajudar a melhorar; organizar uma audição pública na qual poderia ser analisada a viabilidade do projeto.

Atendendo ao plano inicial, foram postas em prática as estratégias de intervenção forjadas na conceção do Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada, tendo em vista a concretização dos objetivos definidos. O diálogo com os alunos foi a principal ferramenta de interação professor-alunos, sendo que o estado de fluxo e o diálogo interno positivo foram os conceitos base para que os alunos se sentissem mais capazes de cumprir as suas tarefas com níveis de ansiedade mais controláveis.

### 3.1.1. Observação de aulas VER ANEXO I

A observação de aulas foi sendo registada ao longo do ano letivo em diferentes prismas. Numa fase inicial da observação foram feitos registos genéricos com base no repertório que os alunos tocavam e em registos de personalidade, estilo e reações dos alunos, procurando avaliar de certa forma a viabilidade da implementação do projeto.

Posteriormente foi utilizada a Grelha de «Categorias de Análise de Interações de Ned Flanders», em que foram feitos registos baseados nas falas de iniciação e resposta tanto da professora como dos alunos, de modo a perceber se o ato pedagógico se baseava em maior intensidade na influência direta ou indireta da professora. Nestas categorias de análise, os momentos de silêncio ou confusão foram também registados, tendo em conta que poderiam retardar o decorrer das atividades e deturpar os objetivos iniciais de determinada aula. A intensidade de cada categoria de interação foi contabilizada de 0 a 10 mediante a ocorrência das mesmas.

A segunda grelha de registos de observação foi a grelha de «Observação de Comportamentos de Ryans». Esta grelha consistia em comportamentos e atitudes demonstradas tanto pela professora como pelos alunos, sendo que a adjetivação dos comportamentos poderia ter uma conotação positiva ou negativa numa escala de 1 a 7, sendo que de 1 a 3 a adjetivação do comportamento era negativa, 4 era neutra, e de 5 a 7 positiva. Nesta grelha foi sendo feito o registo do repertório executado pelos alunos.

Depois da grelha de Ryans, foi utilizada uma «Grelha de Registo de Feedback do aluno» medindo de certa forma o feedback do aluno de 1 a 7 em função das seguintes condições: se oportuno-imediato; se oportuno-adequado ao clima da sala de aula; se individual ou adequado a ser dado em grupo; se enquadrado num processo pedagógico contínuo; se sem rodeios nem muitas preparações; se não avaliativo do carácter, mas do facto; se educado e sensível; se coerente e constante.

Com o avançar do projeto, numa fase em que surgiu a intervenção, foram concebidas duas grelhas, em função do mesmo, com o intuito de fundamentar a ação pedagógica, e registar a forma de abordagem dos alunos aos conceitos de estado de fluxo e de diálogo interno, como instrumentos de recolha de dados ao nível observacional. Essas grelhas destinadas aos alunos visados na intervenção foram também utilizadas como ferramentas de observação dos restantes alunos.

Portanto, foi utilizada, na sequência dos registos de observação, a grelha «Análise do estado de fluxo/importância da preparação física e da postura». Esta grelha era baseada no conceito de «Flow» de Mihaly Csikszentmihalyi, em função das ideias deste autor ilustradas no capítulo 1.6.2.1. do

presente trabalho. Como elementos a observar eram contempladas, segundo Gubes (2015) as oito características para o estado de fluxo, segundo Polak (2016) as 4 fases do estado de fluxo, e segundo Polak (2016) os 3 benefícios do «Flow» em áreas essenciais para a produtividade nas nossas tarefas. Adicionou-se como parâmetro de observação o nível de preocupação e a ansiedade-traço de modo a caracterizar possíveis origens da ansiedade. Foram adicionados também alguns parâmetros ligados à importância da postura e da preparação física fundamentados no capítulo 1.6.1., veiculando a prática desportiva e uma boa alimentação como uma prática útil na sintonização de um estado de fluxo no cumprimento de tarefas. Para um registo específico de cada aluno foi concebida uma alínea aberta com a finalidade de registar possíveis sintomas de ansiedade.

Posteriormente, foi utilizada a grelha «O discurso interno», sendo que esta foi concebida com base no capítulo 1.6.2. Dando continuidade ao processo de investigação, esta tabela abarcava conceitos centrais abordados nas temáticas anteriores como o foco, a concentração e a reflexão antes da ação. A partir destes conceitos foi sendo instituído o discurso interno positivo como catalisador de emoções que provocassem sentimentos estimulantes positivos. Esses sentimentos estimulantes positivos podiam, de certa forma, evitar sentimentos de ansiedade negativos que pudessem traduzir-se em sintomas incómodos, e deturpar a tarefa em curso por determinado executante. Era importante referir a progressão cognitiva ao longo da aula em função do processo observando a viabilidade do mesmo. Para um registo específico de cada aluno foi concebida uma alínea aberta com a finalidade de registar possíveis sintomas de ansiedade.

Como apoio de registos da preparação da audição final, foi elaborada uma grelha «Análise da ansiedade», focada nos conceitos gerais da temática. A mesma foi elaborada em função de componentes utilizadas nas duas grelhas anteriores. Numa abordagem observacional foram registadas, de 1 a 10, níveis correspondentes às componentes: Concentração/Foco, Reflexão antes da execução, Cumprimento de microtarefas, Postura ansiosa, Atitude ativa, Disponibilidade para as tarefas, Nível do estudo do repertório, Progressão cognitiva na aula, Preocupação com as tarefas, Ansiedade-Efeito bloqueante. Para um registo específico de cada aluno foi concebida uma alínea aberta com a finalidade de registar possíveis sintomas de ansiedade.

Após a audição, foi utilizada uma grelha baseada na que consta no Dossier de Estágio fornecido no início do ano letivo denominada de «Grelha de Observação de Aula». Nesta grelha foram feitos registos baseados no nível de evidência da recetividade dos alunos, dos comportamentos, do progresso cognitivo, ou seja, toda a envolvimento da ação educativa e da gestão a sala de aula.

A conclusão da observação foi feita novamente com alguns registos de genéricos nas últimas aulas, de modo a especificar novamente comportamentos e reações não padronizadas. Foram sempre salientados, nos registos de observação, os elementos específicos ligados à temática do projeto.

### **3.1.2. Planificação e lecionação de aulas**

A intervenção do projeto, como já foi referido, foi posta em prática na lecionação de 16 aulas de fagote e 10 aulas de música de câmara. Tendo em vista a lecionação de aulas, foram planificadas quatro aulas base para todos os alunos e grupos visados no projeto, sendo que na música de câmara foi planificada uma aula extra para cada grupo, de modo a que se completasse o mínimo de 10 aulas inicialmente definidas.

Desta forma, na 1ª fase, a aula base nº1 tinha como conceito fundamental o estado de fluxo. Foi aqui adicionada na música de câmara a referida aula extra, denominada de aula base nº1 (B), que teve como conceito base o estado de fluxo/importância da postura e da preparação física para a prática musical. A aula base nº2 teve como conceito base o discurso interno. Estas aulas decorreram no 2º Período do Calendário Escolar.

De modo a registar as primeiras impressões da receptividade dos alunos acerca das temáticas abordadas foram utilizadas respetivamente as três grelhas de observação: a grelha «O Estado de Fluxo», à qual foram adicionados alguns elementos dando origem à grelha «Análise do estado de fluxo/importância da preparação física e da postura», e a grelha «O Discurso Interno». Grelhas estas que foram já caracterizadas e especificadas no capítulo da Observação de Aulas. A grelha «O Estado de Fluxo» era constituída por alguns elementos da grelha final «Análise do estado de fluxo/importância da preparação física e da postura».

Na 2ª fase, a aula base nº 3 teve como objetivo a preparação de uma audição, e a aula base nº 4 o ensaio geral para a audição. O conceito base fundamental para estas aulas era o treino do discurso interno como forma de controlar os níveis de ansiedade em função da audição e das rotinas envolventes à sua preparação. Esta fase decorreu no 3º Período do Calendário Escolar e teve como ponto alto de conclusão uma audição organizada no âmbito do presente estudo.

Em síntese, o trabalho, apoiado pela observação de aulas e pela revisão de literatura, foi desenvolvido, numa primeira fase, pela indução de conceitos, e posteriormente pelo exercício prático desses mesmos conceitos, tendo como objetivo principal o controlo da ansiedade na preparação de uma audição.

### 3.1.2.1. Aula base nº 1: O estado de Fluxo

Esta aula foi planejada com o intuito de introduzir aos alunos um conceito de estado de fluxo no desenvolvimento de tarefas. O objetivo era introduzir estratégias de estudo passo a passo tendo em vista uma otimização dos processos promovendo um estado de fluxo que evitasse sentimentos de ansiedade.

Na fase inicial de todas as aulas foi adotada uma prática com base nas escalas. Antevendo que grande parte dos mesmos não gostava de tocar escalas, por ter dificuldades nas mesmas, o primeiro grande objetivo foi trabalhar as escalas com pequenas microtarefas que fizessem os alunos sentirem-se capazes de contrariar essas dificuldades. Neste sentido, os alunos poderiam fixar um maior foco na tarefa que estivessem a desenvolver. Na música de câmara, ao longo das aulas do projeto, pretendia-se que a certa altura os grupos já cumprissem esta parte da aula com uma certa autonomia e criatividade.

Na fase intermédia foi introduzido o diálogo aberto professor-alunos abordando a concentração nas tarefas e a importância da disponibilidade psicológica para a execução das mesmas. Aqui foi proposto aos alunos que otimizassem o seu estudo em função de microtarefas que ajudassem a melhorar o seu estado de concentração e foco, resolvendo com maior facilidade os problemas que surgissem e ao mesmo tempo ultrapassassem as suas dificuldades. Os alunos, sentindo capacidade de resolver os seus problemas, por lógica, aumentariam os seus níveis de motivação o que se demonstraria benéfico para o sucesso do seu trabalho diário e uma menor ansiedade na sua abordagem.

Foi introduzido também o diálogo sobre a performance tentando perceber a forma como os alunos encaravam a mesma. De certo modo, o objetivo principal era que os alunos transmitissem as suas ideias ganhando uma certa confiança e à vontade com o professor.

Posteriormente sucedia o trabalho do repertório aproveitando as técnicas utilizadas no período inicial com a escala, no âmbito da execução de microtarefas bem definidas, tendo em vista a resolução de zonas do repertório mais problemáticas. No final da aula era feita uma síntese dos conceitos abordados. O esperado era que os alunos se questionassem acerca do foco e concentração que usufruem no cumprimento das suas tarefas, e também consciencializassem a microtarefa como algo indispensável para ultrapassarem as suas dificuldades.

### **3.1.2.2. Aula base nº 1 (B): O estado de fluxo/importância da preparação física e da postura**

Esta aula foi apenas aplicada aos dois grupos de música de câmara, pois, como já foi referido, eram necessárias duas aulas adicionais que completassem o mínimo de 10 aulas inicialmente estabelecidas para a leção no grupo de recrutamento M32. Esta situação não ocorreu no grupo de recrutamento M08, pois o número de aulas lecionadas foi até superior ao mínimo estipulado.

A planificação da aula teve como base os conceitos da aula nº1 com a adição da importância da preparação física e da postura para um maior foco na atividade e nível de concentração, que caracterizavam o estado de fluxo. Na fase inicial, foi proposta a atividade de trabalho da escala de modo a consolidar essa rotina, familiarizando cada vez mais os alunos com essa prática. Posteriormente foi introduzido um diálogo aberto sobre práticas saudáveis como uma boa alimentação e desporto, dando especial relevância à postura. Foi proposto aos alunos que tocassem numa postura desconfortável e posteriormente numa postura mais confortável de forma a que os mesmos sentissem a diferença na sua capacidade de concentração.

Na fase final da aula era esperado que os alunos olhassem essencialmente para a postura como algo crucial no estado de concentração, no desempenho de determinada atividade, notando que por vezes uma postura demasiado relaxada, ou uma postura pouco relaxada, poderiam prejudicar a capacidade de reação e o foco na atividade. Na existência de ansiedade, uma postura positiva para a tarefa poderia induzir um sentimento mais estimulante e menos bloqueante.

### **3.1.2.3. Aula base nº 2: O discurso Interno**

Esta aula teve como base a introdução aos alunos do conceito de discurso interno no desenvolvimento de tarefas. Teve como objetivo, a partir do contexto do estado de fluxo, a introdução nos alunos um discurso interno otimista que proporcionasse efeitos positivos estimulantes.

A fase inicial da aula consistiu na otimização de processos com a escala de modo a os alunos se sentirem seguros. Foi utilizada a mesma escala da aula anterior com o intuito de os alunos se sentirem menos ansiosos, pela dificuldade da mesma, usufruindo de um trabalho de microtarefas já mais evoluído que na aula anterior.

Nesta fase, o objetivo era que os alunos se sentissem interiorizados de maneira a que usufruissem do foco e da concentração, atenuando alguma possibilidade de surgirem sintomas de ansiedade que perturbassem o ato pedagógico.

Na fase fundamental da aula foi apresentado aos alunos o conceito de discurso interno e a importância que o mesmo tem no quotidiano, principalmente na qualidade com que são executadas as

tarefas de cada um. Nesta fase foi feita uma abordagem à importância da preparação física e da postura nos alunos de fagote, visto que os alunos de música de câmara já tinham tido uma aula mais específica nesse sentido.

Num diálogo aberto, foi discutida a pertinência de uma reflexão pessoal antes da execução e a importância de uma postura positiva em relação a essas mesmas tarefas. Após este diálogo, avançou o trabalho do repertório em função de microtarefas claras, como na escala, o que aumentaria o sentimento intrínseco de capacidade dos alunos. Nesse sentido, o elogio, o incentivo, e o diálogo mais aberto, principalmente em secções do repertório com mais dificuldades, foram as principais estratégias utilizadas para contrariar a falta de confiança e a desconcentração que pudesse surgir nos alunos, e até mesmo ansiedade visto que ter aula com um professor estagiário seria uma situação diferente à qual poderiam não estar 100% à vontade.

Na fase final foi feita uma revisão do conceito de discurso interno e definido o trabalho a desenvolver para a aula seguinte. No final da aula era esperado que os alunos entendessem o estado de fluxo, o foco na tarefa e o discurso interno como elementos interativos que numa abordagem positiva podem resultar num efeito estimulante que os ajudasse a sentir maior motivação para o estudo e para a apresentação do seu estudo à professora. Esta aula representaria a conclusão da 1ª fase da intervenção em que foram introduzidos os conceitos base deste estudo.

#### **3.1.2.4. Aula base nº 3: O treino do discurso interno**

A aula base nº3 protagonizou o avançar da 2ª fase da Intervenção, isto no 3º Período do Calendário Escolar. O conceito que suportou esta aula foi o treino do discurso interno. O objetivo era organizar a preparação de uma audição em função do estado de fluxo e do diálogo interno positivos como contorno de uma ansiedade negativa. Deste modo foi uma aula que projetou a audição, como evento performativo, em que os alunos teriam que focar o seu trabalho.

Na fase inicial da aula foi desenvolvida a rotina da escala com a sua execução e a utilização de microtarefas que ajudassem os alunos a corrigir as dificuldades que apresentavam. A intenção seria relembrar inicialmente os conceitos abordados no período anterior para que fosse possível colocar em prática esses mesmos conceitos.

Após o trabalho de sintonização da concentração dos alunos na sala de aula, seria aberto novamente o diálogo aberto com os alunos no intuito de: definir objetivos específicos para a audição ao nível do repertório, do trabalho por etapas, e da organização de ensaios; desenvolver uma rotina pré-audição; induzir um pensamento positivo desde o primeiro dia de preparação. Nesta fase de

preparação constou ainda a abordagem ao processo de divulgação, panfletos e programa para o público. Como forma de os alunos assegurarem o seu público, foi sugerido que cada aluno ficasse encarregado de trazer, no mínimo, quatro convidados a assistir à audição.

Após este diálogo focado na projeção do trabalho, seguia-se a leitura do repertório a preparar para a audição, com base no tipo de trabalho desenvolvido até então, tendo sempre em consideração a concentração, o foco na atividade e o diálogo interno positivo como catalisadores da ansiedade criando um efeito motivacional e estimulante na atividade exercida pelos alunos nas suas rotinas de estudo.

Na fase final da aula era feita uma revisão do trabalho a desenvolver até à audição, dando sempre especial relevo a uma componente motivacional que estimulasse o trabalho dos alunos em casa. Deste modo, foram utilizados o incentivo e o elogio às qualidades que foram surgindo no desempenho do aluno ao longo da aula, estimulando um estudo otimizado, principalmente nas secções que necessitassem mais trabalho.

#### **3.1.2.5. Aula base nº 4: O treino do discurso interno**

A aula base nº 4 consistiu na última parte da intervenção antes da audição. O conceito base voltou a ser o treino do discurso interno. O objetivo era reproduzir o repertório em modo ensaio geral como preparação para a audição. Nesta fase da preparação os alunos deveriam ter o repertório bem alinhavado para apresentar a um público.

Na fase inicial da aula foi novamente cumprida a rotina da escala de modo a atingir um estado de concentração e foco na atividade. Tal como referido anteriormente, a esta altura, principalmente nos grupos de música de câmara, pretendia-se que os mesmos desenvolvessem esta parte da aula de forma criativa, autónoma e organizada. Como fator de sucesso do exercício pretendia-se que os alunos olhassem o mesmo com credibilidade, melhorassem em certo sentido a estabilidade técnica e ao mesmo tempo atingissem um estado de fluxo que lhes permitisse ter disponibilidade psicológica para desenvolver o seu estudo de uma forma mais dinâmica e menos dolorosa, num sentido de obrigação.

Na fase fundamental da aula, foi proposto que os alunos reproduzissem o repertório de início a fim, como o iriam reproduzir na audição. Posteriormente, era pretendido que os alunos assumissem a capacidade de detetar pequenos erros de pormenor, que poderiam ser ainda corrigidos para a audição, sem que tal situação causasse destabilização do repertório ou sintomas de ansiedade pelas mudanças no mesmo, isto com a proximidade da audição.

Na fase final da aula era feito um balanço do trabalho realizado até ao momento. Tendo em conta que era a última aula antes da audição, mostrava-se importante utilizar um discurso positivo que motivasse os alunos.

Como forma de promover o treino do discurso interno, impunha-se como fundamental revelar aos alunos alguns diálogos internos positivos para os mesmos idealizarem antes de entrar no palco, durante a performance e depois da performance.

A confiança transmitida pelo professor seria o mote para os alunos se sentirem motivados para a audição. Desta forma poderiam ser atenuados sentimentos de ansiedade que pudessem prejudicar a performance, por força dessa confiança.

### **3.1.2.6. A audição final no âmbito do projeto**

Foi proposta aos alunos a realização de uma audição no âmbito do projeto como foco principal da preparação dos mesmos para o ato performativo. Neste sentido, os alunos poderiam estabelecer metas e objetivos em função de um evento que justificasse todo o processo de preparação desenvolvido na segunda fase do projeto.

Este evento fora proposto a ser realizado no pequeno auditório do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga, autorizado legalmente pela escola. Na interação com os alunos, seria importante, antes da entrada em palco, um discurso motivacional que ajudasse os alunos a darem o melhor de si, sentindo a confiança do professor.

A organização do evento, a cargo dos alunos sob orientação mediadora, teria como principal finalidade promover a criatividade dos alunos, sendo que estes ficaram responsáveis por todo processo de divulgação com a elaboração de um cartaz, incluindo convidar várias pessoas a assistir ao evento, a conceção do programa e a apresentação do evento.

A audição protagonizou a conclusão da intervenção prática do projeto. Apesar disso, a intervenção ao nível da Observação de Aulas prosseguiu até ao final do ano letivo.

## **3.2. Metodologias de investigação**

As metodologias de investigação deste projeto tiveram como base: uma recolha de dados oriunda dos alunos contemplados na Intervenção do projeto; uma recolha oriunda dos encarregados de educação de todos os alunos do conservatório; uma recolha de dados usando um método empírico em diferentes escolas, em que foram analisados os efeitos da ansiedade na preparação da performance dos alunos.

No planeamento da investigação, os objetivos eram: identificar o que causava ansiedade na performance a cada aluno de fagote e assinalar aspetos que pudessem ser coincidentes entre os alunos; analisar o conceito de ansiedade em relação com o medo do palco e com a motivação; averiguar a influência da família e do professor para a diminuição da ansiedade dos alunos de fagote; situar as reações psicológicas com o aproximar da performance, durante a performance e depois da performance; identificar níveis de ansiedade em alunos de Conservatório de Música, Academia de Música e Escola Profissional de Música num estudo empírico.

Para atingir esses objetivos foram projetadas estratégias como: uma revisão bibliográfica apoiada por bibliotecas e pesquisas na internet que deviam incidir na ação educativa, na performance, na ansiedade, no discurso interno e no foco para o trabalho; tratamento do material pertinente e compilação de diferentes ideias dando importância a uma fundamentação com diferentes linhas de pensamento pois o conceito de ansiedade é caracterizado de diferentes formas por diversos autores; um estudo empírico que englobasse alunos de Conservatórios de Música, Academias de Música e de Escola Profissionais de Música; elaboração de um questionário relacionado com a temática com vista a identificar os níveis de ansiedade em diferentes tipos de instituições; tratamento dos dados obtidos através da observação e dos inquéritos, tirando conclusões acerca dos resultados em função da revisão bibliográfica.

### **3.2.1. Inquéritos**

Neste estudo, o objetivo principal da investigação estava ligado aos efeitos da Ansiedade na Performance. Segundo Hill & Hill (1998)

Uma investigação tem normalmente um OBJETIVO PRINCIPAL e um, ou mais, SUB-OBJECTIVOS. O OBJETIVO PRINCIPAL tem por finalidade testar a Hipótese Geral da investigação. Os SUB-OBJECTIVOS pretendem testar hipóteses mais específicas. (p.3).

O estado de fluxo/concentração, o foco na tarefa, a motivação, o treino do discurso interno, o contexto escolar ou o contexto familiar poderiam ser considerados os campos de ação onde se situavam os sub-objetivos que, de certa forma, especificavam situações que ajudassem a uma melhor contextualização da problemática.

Hill & Hill (1998), assemelharam a elaboração de um questionário à construção de uma casa dizendo que:

é óbvio que o construtor nunca começa por colocar o tecto em primeiro lugar porque sabe muito bem que o tecto precisa do suporte das paredes e estas, por seu lado, precisam do

suporte das fundações. É assim também com o questionário; o autor nunca deve começar por escrever as perguntas imediatamente após ter escolhido a área geral da investigação. (p.2).

Atendendo a esta visão, os inquéritos foram construídos com base num grupo de blocos principais cruzados com pequenas alíneas transversais. As metodologias de investigação utilizadas proporcionaram uma recolha de dados diversa abarcando os alunos de fagote visados no projeto, alguns grupos de Música de Câmara, e também alunos de fagote de diversas escolas de instituições-tipo diferentes como academias de música, conservatórios de música e escolas profissionais de música.

Como instrumentos de recolha de dados, foram então elaborados quatro inquéritos: os inquéritos «Foco na atividade e diálogo interno no controlo da ansiedade» relativo à primeira fase da intervenção, e «A ansiedade na preparação da performance» relativo à segunda fase da intervenção, que foram direcionados para os alunos de fagote visados na lecionação de aulas do projeto; um inquérito direcionado aos encarregados de educação de todos os alunos do conservatório; o inquérito «O que causa ansiedade nos alunos de fagote» direcionado a alunos de fagote de diferentes escolas de ensino especializado no Norte de Portugal. No campo da observação foram utilizadas como ferramentas de recolha de dados as tabelas de observação referidas anteriormente, que foram concebidas no intuito de fazer registos da lecionação referentes ao estado de fluxo e ao discurso interno respetivamente e ao treino do discurso interno como ferramentas de apoio à interpretação dos resultados.

#### **3.2.1.1. Inquérito nº 1: «Foco na atividade e diálogo interno no controlo da ansiedade» VER ANEXO II - A**

Este inquérito foi proposto aos alunos visados no projeto com o intuito de analisar a aquisição dos conceitos de estado de fluxo e discurso interno referentes à 1ª fase da lecionação de aulas. Era destinado aos alunos de fagote (M08), e alguns grupos de Música de Câmara (M32), do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga.

Este questionário tinha como objetivo: analisar níveis de concentração e foco nas tarefas de cada aluno, perceber se os alunos desenvolviam um diálogo interno positivo, conhecer melhor o contexto do estudo individual dos alunos, identificar o que causa ansiedade a cada aluno, analisar o conceito de ansiedade em relação com o medo do palco e com a motivação, e registar reações ligadas ao estado de fluxo, ao diálogo interno e à ansiedade em diferentes contextos: situação de estudo, situação de aula e situação de audição.

O guião do inquérito teve como base três blocos principais de análise: a situação de estudo, a situação de aula, e a situação de audição ou concerto. Para cada bloco de análise foram selecionadas variáveis como: concentração/estado de fluxo, estrutura do estudo, sozinho/acompanhado, repertório, contexto e prazer/motivação. No cruzamento entre os blocos de análise e as alíneas das variáveis referidas não foi aplicável a alínea «estrutura do estudo» no bloco de análise «situação de audição ou concerto».

No plano formal, o questionário era constituído essencialmente por: perguntas fechadas (escolha múltipla, preenchimento de espaços, escalas de *likert*, e pequenas justificações), e perguntas abertas, de modo a recolher informação extra, específica de cada aluno. As perguntas de respostas abertas foram elaboradas em função dos blocos principais de análise.

Após a resposta dos alunos aos inquéritos era esperado perceber de que forma os alunos intercetaram a consciencialização da importância da concentração, do foco na tarefa, do processo de microtarefas como técnica de otimização do estudo, e do discurso interno positivo, baseado em pensamentos positivos que contrariassem os efeitos negativos da ansiedade.

### **3.2.1.2. Inquérito nº 2: «A ansiedade na preparação da performance» VER ANEXO II - B**

Este inquérito foi proposto aos alunos visados no projeto com o intuito de perceber de que forma os alunos encararam a preparação da audição e a audição propriamente dita. Era destinado aos alunos de fagote (M08), e alguns grupos de Música de Câmara (M32), do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga.

Este questionário tinha como objetivos: analisar os efeitos da ansiedade na performance dos alunos, verificar se os alunos realizaram um discurso interno como efeito estimulante ou bloqueante, em função das diferentes fases envolventes da audição, confirmar com os alunos se a potencialização de um discurso interno positivo foi útil para uma performance com mais qualidade, saber na opinião dos alunos qual o seu nível de satisfação quanto ao seu desempenho na preparação da performance e na performance, registar reações ansiosas e diálogos internos: antes da audição, antes de entrar no palco, durante a audição e depois da audição.

O guião do inquérito teve como base três blocos principais de análise: concentração (O organizar/consciencializar), discurso interno (Pensar) e ansiedade (Sentir). Para cada bloco de análise foram selecionadas as variáveis: na preparação da audição, antes de entrar em palco, durante a audição, e depois da audição. No cruzamento entre os blocos de análise e as alíneas das variáveis referidas não foi aplicável a alínea «depois da audição» no bloco de análise «concentração».

No plano formal, o questionário era constituído de forma semelhante ao inquérito da 1ª fase do projeto: perguntas fechadas (escolha múltipla, preenchimento de espaços, escalas de *likert*, e pequenas justificações), e perguntas abertas, de modo a recolher informação extra, específica de cada aluno. As perguntas de resposta aberta foram elaboradas em função dos blocos principais de análise.

Após a resposta dos alunos aos inquéritos era esperado que os mesmos transmitissem a sua experiência ao longo da preparação da audição e a sua opinião em relação ao trabalho desenvolvido. Deste modo, seria aqui concluída a parte da recolha de dados relativa à intervenção, na vertente da lecionação de aulas supervisionadas.

### **3.2.1.3. Inquérito nº 3: «Inquérito aos Encarregados de Educação» VER ANEXO II - C**

Este inquérito foi concebido com o intuito de perceber a dinâmica e o contexto do estudo do instrumento dos alunos em casa. Era destinado aos encarregados de educação dos alunos de fagote (M08), e alguns grupos de Música de Câmara (M32), do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga.

Este questionário tinha como objetivos: perceber até que ponto a família se envolve na ação educativa do educando, averiguar que estudo desenvolvem os alunos quando estão em casa, descobrir até que ponto os encarregados de educação motivam os alunos para a prática do instrumento, perceber se os encarregados de educação e a família acompanham o educando quando este tem um concerto ou audição.

O guião do inquérito teve como base três blocos principais de análise relativos aos seus educandos: concentração, ansiedade e audições/concertos. Ao contrário do que foi feito com os inquéritos anteriores, este questionário teve na sua conceção variáveis específicas para cada bloco de análise de modo a evitar que o mesmo fosse demasiado extenso, não desmotivando o preenchimento por ser demasiado massivo, e ao mesmo tempo responder a questões específicas e úteis ao estudo. Para o bloco de análise «Concentração» foram definidas as variáveis: o estudo, o tempo de estudo, o foco na tarefa. Para o bloco de análise «Ansiedade» foram definidas as variáveis: a personalidade do aluno/a, as reações do aluno/a, a forma de agir do aluno/a. Por fim no bloco de análise «Audições/Concertos» foram escolhidas as variáveis: a participação dos encarregados de educação, a divulgação do aluno/a sobre os seus eventos, a motivação do aluno/a para tocar em público. Foi também questionada a existência de outras áreas de interesse dos alunos que não a música.

No plano formal, o questionário era constituído por: perguntas fechadas (escolha múltipla, preenchimento de espaços, escalas de *likert*, e pequenas justificações), e perguntas abertas, de modo

a recolher informação extra, específica de cada encarregado de educação e respetivo educando. As perguntas de resposta aberta foram elaboradas em função dos blocos principais de análise.

Após a resposta dos encarregados de educação aos inquéritos, era esperado perceber de que forma os mesmos interagem com os seus educandos no momento do estudo e também a proximidade com a vida escolar dos mesmos. Mostrava-se também importante conhecer situações que poderiam causar ansiedade nos alunos, não descartando possíveis vivências, extra prática musical, no contexto familiar que poderiam afetar significativamente o bem-estar deles. Neste sentido seria fundamental encarar situações como violência doméstica, situação de divórcio, ou pobreza extrema como uma realidade e possível motivo de ansiedade em certos alunos.

#### **3.2.1.4. Inquérito nº 4: «O que causa ansiedade nos alunos de fagote?» VER ANEXO II - D**

Este inquérito foi proposto a alunos de fagote de escolas de ensino especializado no Norte de Portugal. Para uma análise mais específica neste projeto foi também aplicado a alunos de fagote (M08), e alguns grupos de Música de Câmara (M32), do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga.

Este questionário tinha como objetivos: identificar o que causa ansiedade na performance aos alunos de fagote e aos alunos de Música de Câmara numa ligeira restrição de resposta à questão das palhetas que era mais específica do fagote; averiguar a influência da família e do professor para a diminuição da ansiedade, situar as reações psicológicas com o aproximar da performance, antes de entrar em palco, durante a performance e depois da performance, identificar níveis de ansiedade em alunos de Conservatório de Música, Academia de Música e Escola Profissional de Música, percebendo se existem diferenças nas reações ansiosas em indivíduos de instituições-tipo diferentes.

O guião do inquérito teve como base quatro blocos principais de análise: antes de audição ou concerto, antes de entrar no palco, durante uma audição ou concerto, e depois de uma audição ou concerto. No primeiro grupo constava a caracterização do indivíduo (idade, sexo, ano de escolaridade, grau de ensino artístico, marca do fagote e se o mesmo é de posse própria ou emprestado) e a caracterização da instituição de ensino que o mesmo frequentava (tipo de escola, regime de ensino, nº de aulas e de quanto tempo).

Para cada bloco principal de análise foram selecionadas variáveis como: o encarregado de educação, o professor, o repertório, o instrumento, as palhetas, a motivação, e os sintomas de ansiedade. No cruzamento entre os blocos de análise e as alíneas das variáveis referidas não foram aplicáveis as alíneas «o encarregado de educação» e o «professor» no bloco de análise «durante uma

audição ou concerto», e as alíneas «o instrumento» e «as palhetas» depois do concerto. Como já foi referido dada a inexistência de alunos de fagote nos grupos de Música de Câmara e nem todos os alunos desses grupos utilizarem palhetas, não foram aplicáveis para análise todas as questões relativas à variável «as palhetas». O inquérito aos alunos de Música de Câmara teve como objetivo uma melhor análise dos elementos de cada grupo, sendo que as respostas não foram diluídas nas respostas dos alunos de fagote.

No plano formal, foi usada a mesma estrutura dos questionários nº 1 e nº 2 constituído essencialmente por: perguntas fechadas (escolha múltipla, preenchimento de espaços, escalas de *likert*, e pequenas justificações). Foi concebida uma única pergunta aberta não alongando em demasia o questionário. A mesma abordava a generalidade da temática: «O que te deixa mais ansioso/a na preparação de uma audição ou concerto? Porquê?».

Após a resposta aos inquéritos, pretendia-se averiguar diferenças nas reações ansiosas de diferentes alunos de fagote. Ao mesmo tempo estariam a ser recolhidos dados que promovessem um auxílio na interpretação do trabalho desenvolvido com os alunos do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga, em função da questão investigativa do projeto «O que provoca ansiedade nos alunos de fagote na preparação de uma performance e na performance propriamente dita?».

## 4. DESCRIÇÃO DA INTERVENÇÃO

### 4.1. Aula base nº 1: O estado de Fluxo

No decorrer das atividades, foram observadas diferentes reações às atividades propostas. Os alunos mais novos tiveram mais dificuldade em se manterem sossegados e concentrados, enquanto que os mais velhos demonstraram maiores dificuldades devido à falta de estudo. No geral foi recorrente haver muita precipitação no momento de tocar. Um pequeno momento de silêncio e reflexão, antes de atacar as notas no instrumento, foi uma das estratégias propostas para que os alunos relaxassem e mantivessem o seu pensamento mais focado na atividade. Como foi referido anteriormente, a ativação deste processo foi sempre implementada numa escala, fazendo os alunos sentirem confiança nas suas capacidades nessa componente do estudo em que, por norma, tinham mais receio, transportando posteriormente para o repertório a mesma técnica cognitiva.

Nas aulas de instrumento, as alunas A e B foram as que tiveram mais dificuldades em se concentrar, sendo que os alunos C e D foram os que tiveram mais dificuldades técnicas. A aluna A foi de todos a que teve mais dificuldade em ouvir as instruções, sendo que por vezes começava a tocar sem qualquer preparação prévia, quando o professor ainda estava a falar. Ao longo da aula a situação foi melhorando nesse aspeto, mas notava-se sempre alguma ansiedade na aluna em executar as peças. No entanto, é de ressaltar a atitude positiva e disponibilidade da mesma para as tarefas. Na aluna B o problema da concentração teve principalmente origem na sua personalidade, mais preguiçosa, que tentava dispersar o seguimento da aula para assuntos que não estavam relacionados com a atividade que se encontrava a desenvolver no momento. Em certos momentos da aula, esta aluna ainda conseguia focar-se na atividade, no entanto por pouco tempo.

Nos alunos C e D as dificuldades técnicas foram o principal entrave. Neste sentido o processo das microtarefas foi preponderante. Os alunos observaram que as pequenas secções que trabalharam evoluíram positivamente, pelo que o *feedback* acerca dessa estratégia de microtarefas foi bastante positivo. Uma questão interessante, foi que o aluno D teve maior facilidade em assimilar os conceitos da aula e os processos de microtarefas, pois aparentemente estava mais calmo, isto numa observação direta. O aluno C apresentou uma postura mais ansiosa e desconfortável, o que por consequência se traduzia num som mais pequeno e menos apoiado.

Nos grupos de Música de Câmara, o Grupo E teve mais dificuldade em assimilar as ideias do que o grupo F, isto porque no estudo do repertório e na capacidade de interação útil do grupo estavam menos desenvolvidos. O grupo E mostrou-se sempre mais bloqueado e com maiores dificuldades no

cumprimento das tarefas, sendo que o grupo F, apesar de mais evoluídos ainda estava numa fase pouco desenvolvida nesse sentido. No entanto, este grupo já dava evidências de alguma maturação na coesão do grupo. Apesar disso, o Grupo E demonstrou-se mais enérgico que o grupo F, fruto da personalidade mais efusiva dos seus constituintes.

No grupo E o principal problema residia nas dificuldades técnicas que tiravam aos alunos a capacidade de concentração na parte musical como um todo. Ao mesmo tempo criava-se uma certa preocupação por sentimento de incapacidade. No momento de assumir a liderança do grupo, apenas o aluno E1 se mostrou disponível sendo que os outros se mantiveram sempre renitentes.

O grupo F mostrou sempre maior facilidade no campo técnico e na assimilação das ideias. No entanto, nesta fase, os alunos expressavam pouca clarividência na escolha das ideias musicais que pretendiam para o repertório. No exercício de interação da escala, este grupo mostrou uma evolução significativa logo nesta aula, o que demonstrou uma certa destreza e motivação para a prática instrumental neste grupo de música de câmara.

Numa abordagem geral, foi importante dar aos alunos uma percepção que diferenciase o estudo e a prática do instrumento numa ação mais focada e concentrada do que um estudo desinteressado e mecânico, que de certa forma se poderia tornar desmotivante e promotor de sintomas de ansiedade. Durante as aulas foram-se evidenciando problemas concretos como: a precipitação antes de tocar, alguns tremores nos dedos pois não estavam habituados a ter aula com um professor diferente, e uma postura tensa. Nos grupos de música de câmara, o que despertou algum interesse, no âmbito da temática, foi que quase todos evitaram de alguma forma a situação de liderança do grupo, o que transpareceu algum receio de se exporem aos colegas com uma responsabilidade acrescida.

No diálogo acerca da performance todos os alunos manifestaram gosto por apresentarem a sua música a um público, sendo que o principal medo que manifestaram, em relação a essa questão, era tocarem mal e fazerem má figura. Dentro das experiências ansiosas todos consideraram esse sentimento como algo real, dando a opinião no sentido de que trabalhar essa questão seria pertinente, pois a performance demonstra-se algo importante para a área do ensino vocacional de música. A implementação de um conceito de estado de fluxo apoiado pela concentração e foco na tarefa teve a finalidade de criar uma linha de pensamento que preparasse os alunos para a aula base nº2 que abordava o conceito do discurso interno.

#### **4.2. Aula base nº 1 (B): O estado de Fluxo/Importância da preparação física e da postura**

Esta aula, como foi referido, fora apenas aplicada nos grupos de música de câmara de modo a ajustar o número de aulas de intervenção estipuladas para o grupo de recrutamento Música de Conjunto (M32). O objetivo principal seria consolidar os conceitos trabalhados na aula anterior, e ao mesmo tempo falar sobre as questões da preparação física e da postura como fundamentais para um estudo focado nas tarefas com maior produtividade.

Numa abordagem geral, o grupo E teve mais dificuldades que o grupo F em cumprir com as tarefas, sendo que o principal problema residiu na concentração. Numa fase do ano letivo em que os alunos estavam a participar num projeto do Conservatório de grande envergadura, o musical «Dreamland», os mesmos demonstraram grande cansaço, sendo que o grupo E demonstrou menos resistência. No geral os alunos apresentavam uma boa postura, exceto a aluna E2 que constantemente batia com o pé, fora de tempo e de contexto, o que atrapalhava o seu desempenho e consequentemente o dos colegas. Após o alerta para essa questão, a aluna corrigia o problema, no entanto pouco tempo depois voltaria a repetir o mesmo movimento, por habituação, o que se mostrou algo contraproducente. De referir que o grupo E tocava sempre de pé.

O grupo F mostrou-se mais focado nas tarefas e sempre muito recetivo com um feedback imediato e positivo. Na fase de luta, no processo de captação de uma otimização do estudo, o grupo assumiu-se de forma muito dinâmica, ultrapassando as dificuldades sob as orientações do professor. Por vezes, foi surgindo alguma precipitação, porém notou-se uma grande evolução no campo da concentração, sendo que tal situação se traduziu num maior acerto rítmico e simbiose sonora contrariando, progressivamente, essa precipitação inicial.

Nos dois grupos, o exercício inicial da escala com o auxílio das microtarefas e de ritmos espontâneos, demonstrou grande viabilidade, transportando para o repertório a aquisição do acerto rítmico e da coordenação de grupo. Apesar de ter havido uma evolução nesse sentido, os alunos dos dois grupos demonstraram ainda uma certa falta de criatividade na recriação dos exercícios com a escala, sendo que foram muito dependentes das sugestões dadas pelo professor.

Na fase intermédia da aula, os alunos experienciaram a proposta de tocarem numa postura desconfortável e, posteriormente, numa postura correta. As opiniões foram unânimes, sendo que, de facto, sentiram um maior conforto em tocar numa posição relaxada e estável em função da prática dos seus instrumentos.

Na execução do repertório notou-se uma grande evolução por parte do grupo F, sendo que o grupo E acusou a falta de estudo e de capacidade de resposta às tarefas propostas. No entanto é de salientar que o grupo F, em que os alunos também se encontravam na atividade referida, mostrou grande resistência psicológica à sobrecarga de trabalho. Deste modo, podemos considerar que as atividades extra-aula acabaram por ter grande influência na capacidade de alguns alunos darem resposta às exigências, prejudicando seu desempenho na disciplina de música de câmara.

### **4.3. Aula base nº 2: O discurso interno**

Esta aula tinha como objetivo consciencializar os alunos da existência de um diálogo/pensamento interno que poderia ser determinante no seu desempenho. Promovendo diálogos internos positivos, os alunos poderiam gerar motivação para a performance apoiados na concentração/estado de fluxo.

No decorrer das atividades, o exercício inicial com as escalas voltou a mostrar-se novamente preponderante para captar a atenção dos alunos para as tarefas. Como meio de aumentar o sentimento de capacidade de execução foi pedida aos alunos a mesma escala da aula anterior, promovendo um desempenho mais consistente.

Na abordagem ao discurso interno, foram sentidas maiores dificuldades com a aluna A, devido à tenra idade da mesma. Revelou-se necessário transmitir a mensagem num âmbito mais acessível, elogiando o desempenho da aluna, transmitindo confiança e ao mesmo tempo incutindo na aluna um pensamento otimista em relação às suas capacidades. Na prática a aluna apresentou alguma melhoria na concentração, o que demonstrou que a mesma refletiu no assunto abordado na aula anterior. É de salientar que a aluna, estando habituada a um sistema de aula na base da reprodução integral do repertório, demonstrou uma certa ansiedade por apenas trabalhar pormenorizadamente uma parte do repertório que tem vindo a estudar. Foi frequente a aluna perguntar por que razão não tocava também outros exercícios que habitualmente tocava em todas as aulas.

A aluna B manifestou algum bloqueio na execução dos exercícios. Esta aluna possuía capacidades e um estudo bastante produtivo, no entanto a preguiça que demonstrava em cumprir as tarefas propostas acabava por de certa forma travar um pouco a sua progressão ao nível do estudo do instrumento. Na abordagem ao discurso interno positivo, a aluna demonstrou alguma dificuldade intrínseca em aceitar sugestões diferentes do habitual. O principal problema da aluna residiu na capacidade de concentração e foco no processo de microtarefas. A falta de reflexão antes da execução resultou sempre em erros sucessivos. Situação semelhante foi a do aluno C, diferindo na questão da

falta de estudo que este aluno apresentava. No entanto o seu principal problema residiu na falta de concentração, sendo que neste caso o aluno C demonstrou bastante tensão na sua postura. No decorrer da aula do aluno C houve uma necessidade de reajuste das atividades planeadas, pois o material não estava minimamente preparado, sendo que o aluno teve necessidade de uma grande incidência no trabalho de leitura do repertório. No entanto, os conceitos foram sendo abordados, sendo que este aluno manifestou um certo interesse pelo processo.

O aluno D demonstrou grandes progressos. Apresentou-se na aula muito bem preparado, ao contrário do que acontecia habitualmente. Tanto na escala como posteriormente na peça, o aluno D manifestou ter feito um estudo pormenorizado e focado executando as tarefas propostas com qualidade e, acima de tudo, reflexão. Foi visível também uma preocupação em executar as tarefas com mestria o que até então não se tinha evidenciado. Aparentemente, o sentimento do aluno, de que seria capaz de ultrapassar as dificuldades, estaria a promover um estudo mais intenso e produtivo.

Na música de câmara, como já acontecera na aula anterior, o grupo F demonstrou maiores facilidades na aquisição dos conceitos e no cumprimento das tarefas, com uma grande fluência musical e amadurecimento da obra em execução. Já o grupo E acusou significativamente o período da atividade «Dreamland», referida anteriormente, em que o grupo não usufruiu de ensaios suficientes para uma preparação produtiva do repertório.

No grupo E, observaram-se sintomas nítidos de ansiedade como efeito bloqueante, sendo que a aluna E2 demonstrou grande tensão nos dedos e consequentes dificuldades técnicas; a aluna E5 começou inclusive a chorar por não sentir capacidade de cumprir as tarefas propostas. Nesta fase foi preponderante promover um discurso motivacional que de certa forma revitalizasse a motivação geral do grupo. Desta forma, numa inversão das estratégias, foi transmitido que o pensamento derrotista, que o grupo estava a sentir naquele momento, não traria qualquer benefício, ao contrário de um pensamento positivo, que evoluísse de uma fase de luta para uma fase de libertação, na obtenção de um estado de fluxo, que diminuísse sentimentos de ansiedade e consequente bloqueio na execução das tarefas propostas.

A aula base nº2 consistia na conclusão da primeira fase da intervenção, que tinha por objetivo trabalhar com os alunos os conceitos de estado de fluxo/concentração e diálogo interno positivo, sendo que a personalidade dos alunos se revelou determinante na receptividade desses mesmos conceitos.

#### 4.4. Aula base nº 3: O treino do discurso interno

Esta aula tinha como objetivo organizar uma audição que desse a possibilidade aos alunos de usufruir das estratégias, no âmbito do diálogo interno positivo na preparação da performance, tendo por base um objetivo prático e concretizador. Numa fase em que a audição estava já autorizada, esta aula decorreu com base na escolha do repertório e na indução de pensamentos otimistas nos alunos.

No decorrer das atividades foi feita uma divisão de tarefas em que todos os alunos de fagote teriam que escrever uma frase pessoal sobre o que era para eles o fagote e cada grupo de música de câmara, uma frase de grupo que dissesse o que era para eles a música. O programa e o cartaz ficariam ao encargo do grupo F, enquanto que a preparação do evento ficaria ao encargo do grupo E. Enfim foi decidido que o aluno E1 seria o apresentador, evidenciando o maior à vontade com o público deste aluno, já referenciado anteriormente.

Ao longo destas aulas surgiram alguns contratemplos nos alunos C e D. Foi necessário um reajustamento das atividades, visto que os alunos demonstraram uma necessidade intensiva de trabalho de leitura. O trabalho com a escala ainda possibilitou captar alguma atenção dos alunos nas tarefas, no entanto após a escolha do repertório, os alunos necessitaram maior apoio na preparação técnica das peças, o que de certa forma bloqueou parte dos objetivos da aula. No entanto, todas as sugestões para a audição foram feitas e confirmadas com uma postura positiva por parte dos alunos. Foi observada alguma tensão nos alunos por sentirem que não eram capazes de cumprir com o que era proposto, sendo que frequentemente o aluno C dizia que a sua peça era muito difícil, o que evidenciava grande falta de confiança. Neste sentido foi importante dirigir o trabalho com microtarefas que o aluno conseguisse executar.

As alunas A e B tiveram um desempenho positivo, no entanto demonstraram pouca motivação e dinâmica na sua execução das tarefas, sendo que a aluna A transpareceu menos efusividade que o habitual. Esta aluna, normalmente, apresentava-se com uma personalidade muito enérgica sendo que a meio do ano letivo ficou sem o seu fagote, pois este esteve a ser arranjado durante um período significativo de tempo, ficando a aluna impossibilitada de estudar com o mesmo. A partir dessa fase, mesmo após o retorno do instrumento, a aluna demonstrou alguma desmotivação, sendo que até a grande sonoridade que a caracterizava se manifestou afetada. Deste modo a ausência do instrumento pode, de certa forma, ter comprometido o desempenho da aluna em questão, dificultando a aquisição dos conceitos, no âmbito do projeto de estágio.

A aluna B apresentou o repertório bem preparado. No entanto, a sua postura mostrou-se bastante amorfa. A atitude da aluna aparentava ser demasiado infantil para a idade; por vezes,

recusava-se a cumprir certas tarefas, sendo necessário reformular a proposta das mesmas com uma atitude mais assertiva. A capacidade técnica da aluna era bastante positiva, no entanto, a nível interpretativo, ainda era pouco desenvolvida.

Na Música de Câmara, o grupo E voltou a apresentar-se com grandes dificuldades na execução do repertório. Apesar de vir a ser trabalhado há algumas semanas, ainda se encontrava em fase de leitura de notas, o que travava o tratamento musical. Na fase inicial da aula, a escala ajudou a atingir um certo nível de concentração, no entanto sem grande intensidade, pois os alunos chegaram atrasados, o que destabilizou o ambiente de sala de aula. Deste modo, a pontualidade dos intervenientes mostrava-se fundamental para a concretização da ação educativa.

O grupo F cumpriu como habitual as tarefas propostas, sendo que, em pouco tempo de preparação que tiveram do repertório, demonstraram grande maturidade musical na execução. No exercício da escala foi evidente a procura minuciosa da simbiose dos timbres; no entanto, poderiam ter dado uma especial atenção aos finais de frases dos trechos da escala que executavam.

Numa abordagem transversal às atividades referentes à aula base nº3 foi recorrente a utilização de um diálogo cordial e compreensivo com os alunos de modo a que os mesmos não perdessem a motivação para lutar contra as suas dificuldades. Apesar de alguns alunos não apresentarem grandes rotinas de estudo nesta fase do ano, foi sempre utilizado o elogio e o encorajamento para a prática do instrumento, sempre que pertinente.

A forma de cativar a atenção dos alunos para o estudo do instrumento seria dar sempre uma visão positiva da situação, promovendo o sentimento de capacidade dos alunos, mostrando que resolvendo as dificuldades com um processo de microtarefas era possível trabalhar posteriormente o repertório como um todo. Num processo de treino do discurso interno foi proposto aos alunos que tivessem sempre um pensamento otimista e paciente em relação ao seu estudo, não desesperando com partes do repertório menos dominadas.

Na preparação organizacional da audição todos os alunos manifestaram interesse em colaborar. Embora mostrassem algum receio inicial, os alunos responsáveis pela organização do evento aceitaram de bom grado elaborar os materiais e promover os processos de divulgação do mesmo. No final desta aula todos os alunos tinham definido o material a trabalhar e a preparar para a audição.

#### 4.5. Aula base nº 4: O treino do discurso interno

Esta aula tinha como objetivo reproduzir o repertório definido para a audição em modo ensaio geral e tirar alguns apontamentos do que ainda poderia melhorar até à audição. Os alunos trouxeram as frases pedidas para colocar no programa. O título do evento acabou por ser definido por parte dos alunos como: «Audição de Músicos para Pessoas». De certa forma, os alunos quiseram implementar no processo de divulgação um título bizarro que, de certa forma, pudesse cativar a atenção geral de um potencial público. Os alunos deram também algum feedback acerca dos seus convidados, pois como foi referido os alunos eram os principais responsáveis por assegurar a assistência do evento.

No decorrer das aulas os alunos acabaram por manifestar alguma evolução, mas em diferentes níveis. A Aluna A continuou a transmitir uma certa falta de energia que, como foi referido, não era habitual. O repertório para a audição estava pronto, mas não muito seguro. Aparentemente a aluna não estava a controlar o instrumento a 100%. Já a aluna B demonstrou ter a peça da audição bem preparada, no entanto a nível musical poderia estar muito mais desenvolvida mediante as suas capacidades. Notou-se uma grande falta de disponibilidade psicológica da aluna B para cumprir as tarefas propostas. Um fator importante a referir, é que esta aluna tinha aula numa sexta feira, depois de uma aula de Educação Física, o que de poderia comprometer o seu desempenho.

O aluno C acabou por ser aquele que demonstrou maiores dificuldades, pois evidenciou falta de rotinas de estudo, e um estudo demasiado focado na reprodução integral o que bloqueou a capacidade de resolver as zonas de dificuldade no repertório. Desta forma, o aluno encontrava-se numa situação difícil, pois não tinha o material preparado para a audição, o que demonstrou na sua postura alguma tensão e preocupação por não estar em condições de se apresentar a um público. Apesar disso, o mesmo comprometeu-se a trabalhar afincadamente e recuperar o tempo perdido possibilitando uma boa apresentação.

O aluno D mostrou melhorias significativas, sendo que reproduziu o repertório para a audição com qualidade e um certo amadurecimento musical. Este aluno que inicialmente era algo problemático, acabou por ultrapassar algumas das suas barreiras, o que possibilitou algum avanço nas suas capacidades como fagotista. Um dos fatores determinantes, foi o aluno ter tido uma maior incidência no tratamento das suas palhetas, o que logo melhorou a qualidade do som.

Na música de câmara surgiram novamente situações distintas. O grupo F apresentou-se muito bem preparado, sendo que o repertório estava pronto para a audição, tanto a nível técnico com a nível musical. Foi bem patente a motivação dos alunos em fazer uma boa apresentação. A Aluna F2 acabou

por transmitir também algumas ideias de como estaria a pensar elaborar o programa da audição, enquanto que os alunos F1 e F3 apresentaram o cartaz de divulgação do evento.

O grupo E apresentou uma melhoria significativa do nível de qualidade da execução, no entanto ainda num nível insatisfatório. Mais uma vez os alunos acusaram a pressão de terem que montar determinado repertório, sendo que ficaram algo bloqueados. A ausência do trabalho por microtarefas acabou por prejudicar o produto final do estudo. Mais uma vez, a aluna E5 voltou a chorar, como aconteceu anteriormente, acusando a referida pressão que sentia. Seria importante transmitir uma imagem positiva do trabalho que o grupo ainda poderia desenvolver, dando possibilidade de estimular uma dinâmica de grupo que ajudasse a compensar o tempo perdido.

O exercício da escala no início das aulas mostrou-se uma prática bastante produtiva na captação da atenção dos alunos, no entanto era necessário ressaltar que, para este objetivo, essa prática não deveria ser feita com base na reprodução integral da escala e suas variantes como se de uma oração se tratasse. Seria fundamental trabalhar pequenas componentes com mais dificuldades que dessem aos alunos o sentimento de capacidade e confiança em si mesmos e no seu trabalho.

Numa abordagem geral foram utilizados o elogio e o incentivo de maneira a que os alunos se sentissem motivados para a prática instrumental de fagote e em grupo respetivamente, isto de forma pertinente em função do desempenho de cada um. O aluno C foi aquele que dificultou a passagem desta mensagem de incentivo, devido à sua personalidade pessimista e derrotista. Apesar disso, o aluno evidenciou, por fim, como referimos, que iria trabalhar para conseguir melhorar. Os alunos de fagote, evidenciaram algumas dificuldades técnicas principalmente os mais velhos. Numa visão mais analítica dessa questão, quanto maior era a exigência do estudo do instrumento, aparentemente menor era o empenho e motivação dos alunos, o que poderia justificar a ausência de alunos de fagote no nível secundário deste conservatório.

Com esta aula, a intervenção ao nível da lecionação de aulas dava-se por concluída. Estaria em falta a realização da «Audição de Músicos para Pessoas», como ponto de referência do período de preparação realizado nas aulas da segunda fase do projeto.

#### **4.6. A audição final no âmbito do projeto**

A audição final do projeto intitulada de «Audição de Músicos para Pessoas» realizou-se com êxito. O evento foi divulgado por toda a instituição através de um cartaz na entrada da escola, nos ecrãs dos corredores, e verbalmente pelos alunos, sendo que, desta forma, foi assegurado um público

que encheu quase por completo o auditório Madalena Sá e Costa do Conservatório, onde decorreu esta atividade.

Na entrada do auditório ficou uma aluna do conservatório que, voluntariamente, colaborou na entrega dos programas ao público, no momento da entrada do mesmo. Como foi referido, este programa foi organizado pela aluna F2, onde constou o repertório e as frases sugeridas pelos diversos alunos. A ordem do programa consistiu na apresentação inicial do grupo E, seguido dos alunos de fagote desde o 1º ano até ao 9ºano por ordem de anos de escolaridade, finalizando com a apresentação do grupo F.

A apresentação do evento, como tinha sido definido, ficou ao encargo do aluno E1. À medida que a audição ia decorrendo, o aluno ia apresentando os colegas, as frases, e os nomes das obras. No seu discurso final foram feitos os devidos agradecimentos a todos os que contribuíram para que a audição se realizasse.

O aluno que demonstrou maiores dificuldades acabou por ser o aluno C. A nível técnico não estava bem preparado, o que se traduziu numa apresentação algo débil. Apesar disso, a nível da postura o aluno manifestou alguma progressão, não transmitindo sintomas relevantes de ansiedade. De referir que a aluna A constantemente pedia atenção, pois aparentemente estava nervosa. Na sua apresentação notou-se que não sentia grande à vontade perante o público. Tecnicamente a aluna B foi a que transmitiu maior facilidade, no entanto ao nível da interpretação foi musicalmente pouco desenvolvida. O aluno D acabou por surpreender pela evolução ao nível da maturidade musical, mostrando preocupação com a condução frásica e as dinâmicas.

Os grupos de música de câmara tiveram também um desempenho muito positivo, sendo que é de referir a significativa melhoria na qualidade da execução do grupo E, no entanto, com alguns desequilíbrios em passagens menos dominadas. Possivelmente o ambiente da performance estimulou a capacidade interpretativa dos alunos deste grupo. Já o grupo F encerrou a audição com grande qualidade técnica e interpretativa.

No geral, os alunos tiveram uma postura estável e confiante em palco. Este evento completou a 2ª fase do projeto concluindo a parte interventiva do mesmo. Posteriormente seriam observadas as restantes aulas até ao final do ano letivo.

## 5. RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS

### 5.1. Alunos de Fagote

#### 5.1.1. Grelhas de Observação (Fase 1 da Intervenção) VER ANEXO III - A

Na primeira fase de intervenção do projeto foram utilizadas as duas grelhas de observação concebidas como ferramentas para a apreciação da aquisição dos conceitos de estado de fluxo e de discurso interno, por parte dos alunos. Numa abordagem geral sobre os registos na grelha de observação acerca do estado de fluxo, os alunos mostraram uma maior recetividade de informação com o processo de microtarefas, em vez de um sistema de reprodução integral.

No processo de aquisição de um estado de fluxo, os alunos tiveram um desempenho progressivo na aula, de acordo com diferentes etapas até à otimização de processos de trabalho. (Fase de luta, fase de libertação, fase de fluxo, e fase de recuperação). Na fase de recuperação, notava-se sempre algum bloqueio por parte dos alunos, quando surgiam novas tarefas.

Na abordagem ao discurso interno, as duas alunas mais novas tiveram mais dificuldades, pois tinham grandes dificuldades de concentração e transpareciam uma precipitação frequente na execução das tarefas. Os alunos mais velhos tinham maiores dificuldades devido à falta de estudo. Por consequência, os alunos não aguentavam grandes períodos de tempo focados na tarefa, o que dificultava o processamento de uma reflexão consistente na base do discurso interno positivo.

#### 5.1.2. Grelhas de Observação (Fase 2 da Intervenção) VER ANEXO III - A

Na segunda fase do projeto foi utilizada a grelha de Análise da Ansiedade concebida com o intuito de apreciar o desempenho dos alunos no processo de treino do discurso interno. Tendo como objetivo principal desta fase, a audição final no âmbito deste projeto de estágio, os alunos demonstraram um desempenho razoável.

Ao nível da concentração, manifestaram muitas fragilidades, sendo que só por curtos períodos de tempo conseguiam permanecer focados na atividade que se encontravam a desenvolver. Por consequência, os alunos revelavam pouca reflexão e um desempenho automatizado.

O processo de microtarefas voltou a mostrar-se preponderante no aumento dos níveis de autoeficácia dos alunos. Ao sentirem capacidade de execução, os alunos transpareciam maior confiança. No entanto, ao longo das aulas, evidenciavam sempre o medo de errar em frente ao público.

### **5.1.3. Inquérito 1: «Foco na atividade e diálogo interno no controlo da ansiedade» (Fase 1 da Intervenção) VER ANEXO III - B**

Nas respostas a este inquérito, foi possível averiguar algumas questões como: maior concentração dos alunos quando tocam na aula; aquisição de um processo de microtarefas no estudo; preferência dos alunos em estudarem sozinhos; maior preferência em estudar em casa; maior incidência no estudo do repertório mais difícil; medo de errar; gosto pela execução das tarefas em conjunto com o professor; as aulas passavam rápido; gosto por tocar num auditório grande e com público; maior motivação para a execução instrumental num concerto ou audição do que em estudo individual e na aula.

Nas questões de resposta aberta aos alunos, foi possível analisar a presença de ansiedade durante as suas práticas instrumentais. Como motivo, os alunos manifestaram ansiedade quando tinham coisas novas para aprender, sendo que responderam que tinham medo de errar em frente ao público, e medo de tocar mal o repertório. Foi mencionada, em situação de aula, ansiedade devido aos alunos quererem tocar bem para a professora tendo como objetivo apreciações positivas.

Numa abordagem geral, os alunos mencionaram ter gosto pela prática do fagote e pela participação em concertos ou audições, no intuito de mostrarem o seu trabalho a um público. O medo de errar e tocar em frente a um público emergiram como as principais causas de ansiedade dos alunos. Abordando o estado de fluxo/concentração, os alunos manifestaram maior capacidade de aquisição em situação de aula.

### **5.1.4. Inquérito 2: «A ansiedade na preparação da performance» (Fase 2 da intervenção) VER ANEXO III - C**

Nas respostas a este inquérito foi possível registar maior incidência em determinadas componentes de acordo com a fase de preparação para a audição final do estágio. Na preparação da audição destacou-se o foco nas tarefas a desenvolver, sendo que a concentração teve relação direta com a qualidade do estudo, a existência de um pensamento positivo e otimista em relação à preparação mais correta da audição, sendo de referir que os alunos por vezes ficavam ansiosos, mas ultrapassavam essa questão. Antes de entrar no palco os alunos manifestaram maior foco no repertório e em manter a calma, no entanto, referiram medo de errar em frente ao público.

Durante a audição, os alunos confirmaram que estavam muito concentrados, que erraram, mas ultrapassaram essa questão, que a audição passou muito rápido, que a ansiedade não foi uma componente favorável, sendo de referir que nenhum dos alunos sentiu reações em si mesmo. Depois

da audição, as opiniões não foram unânimes, sendo que alguns alunos manifestaram necessidade de estudar mais e outros aceitaram os elogios dos presentes, ficando contentes com o seu desempenho.

Nas questões de resposta aberta foi saliente a preocupação dos alunos em não errar. No entanto alguns alunos manifestaram não sentir nervosismo por estarem habituados à situação de performance.

#### **5.1.5. Inquérito 3: «Inquérito aos encarregados de educação» VER ANEXO IV - A**

O registo de respostas e tratamento de dados em gráficos possibilitou uma reflexão acerca da ação dos encarregados de educação na vida escolar dos filhos. Como apoio à reflexão sobre as causas da ansiedade, e a qualidade do estudo dos alunos em casa, este inquérito foi um bom complemento na compreensão e na caracterização dos mesmos.

Segundo as opiniões dos encarregados de educação, os seus educandos estudavam concentrados, sendo de referir que esse estudo decorria com maior incidência na reprodução integral das peças. A resposta afirmativa à existência de fontes de distração em casa para o estudo foi de 27%, sendo essas fontes de distração: a presença de outros indivíduos, a televisão, ou o telemóvel. Ao nível do tempo de estudo, a maioria dos alunos estudava apenas até meia hora. Quanto ao foco nas tarefas, a maioria dos encarregados de educação manifestaram que os seus educandos eram razoavelmente focados.

Numa análise aos níveis de ansiedade dos alunos, os encarregados de educação responderam em maior afluência, quanto à personalidade, ansiosa ou não ansiosa do seu educando, à opção “pouco”, no entanto, com pouca diferença em relação à opção “razoavelmente” e “muito”. Dentro das reações mais negativas à proximidade de um concerto ou audição, que diferem do quotidiano normal dos alunos, alguns encarregados de educação disseram que os seus educandos ficam preocupados e estudam mais do que o normal. No entanto, na mudança da forma de agir dos seus educandos, alguns encarregados de educação mencionaram que os mesmos ficavam ansiosos e com pensamentos derrotistas em vésperas de apresentações importantes.

Quanto à presença dos encarregados de educação nos eventos em que os seus educandos participavam, parte significativa assistia a todos os concertos, sem exceção, sendo que também parte significativa informa os familiares dos seus eventos. Quanto à motivação para a participação em concertos e audições, 6 encarregados de educação em 11, disseram que os seus educandos eram muito motivados para tocar em concertos, sendo que apenas 3 consideraram a opção “totalmente motivados”.

#### 5.1.6. Inquérito 4: «O que causa ansiedade nos alunos de fagote?» VER ANEXO IV - B

Numa primeira abordagem a este inquérito, foi possível averiguar que os alunos de fagote do Conservatório usufruíam essencialmente de instrumentos Bernard, Selmer e Schreiber. Observando a posse do instrumento, por parte dos alunos, 63% dos alunos usufruíam de instrumento emprestado pela escola, enquanto 27% tinham instrumento próprio. Todos os alunos tinham duas aulas por semana.

Numa análise ao encarregado de educação dos alunos, verificou-se que a maioria dos encarregados sabia sempre quando os alunos iriam tocar. No conhecimento do repertório, por parte dos encarregados de educação, a situação já foi mais dividida. No geral, os encarregados de educação estavam sempre presentes e felicitavam sempre os seus educandos pela sua apresentação. Quanto à professora, os alunos afirmaram que a mesma organizava sempre com eles uma rotina de estudo. Antes de entrar em palco, foi unânime a resposta “sempre” à confiança que a professora transmitia aos alunos. Quase todos os alunos disseram que a professora os felicitava pelo seu desempenho.

Numa abordagem ao repertório, foi observado que grande parte dos alunos gosta do repertório escolhido e que a professora tinha peso significativo na escolha do repertório, sendo que alguns alunos manifestaram um maior gosto pelo mesmo, caso pudessem dar a sua opinião. Antes de entrar em palco, os alunos manifestaram algum receio de errar em secções menos dominadas. Após determinado concerto, os alunos disseram que às vezes ficavam desiludidos e outras vezes não, mediante o seu desempenho. De salientar, as respostas de justificação da desilusão: “porque não correu como era esperado” e “porque falhei notas”.

Na interação com o instrumento, as opiniões foram mais divididas, numa possível ansiedade na fase de preparação de determinado evento. A resposta “Nunca” teve maior incidência, tanto numa possível ansiedade antes de entrar em palco e durante a apresentação. Na presença de ansiedade em relação ao instrumento, os alunos referenciaram o medo de errar em frente ao público. Na questão das palhetas, houve uma divisão no tipo de respostas com grande incidência nas opções “ficam sempre diferentes” e “ficam sempre iguais”. Foram também abordadas algumas respostas na opção “ficam iguais, mas sentes que ficam diferentes”.

Os alunos demonstraram nas suas respostas grande motivação nos diferentes estágios da envolvência de uma performance. Em contraposição, foi notada uma certa divergência de respostas acerca do momento “antes de entrar em palco”.

Numa análise à ansiedade, os alunos mostraram ter maior ansiedade na fase de preparação de determinado evento do que durante e depois desse concerto ou audição. Como sintomas mais

incidentes foram mencionados: a agitação, movimentos corporais insistentes, postura tensa. Foram mencionadas com alguma incidência: alterações no batimento cardíaco, transpiração, boca seca, rigidez, ou respiração demasiado rápida e profunda.

## **5.2. Alunos de Música de Câmara**

### **5.2.1. Grelhas de observação (Fase 1 da intervenção) VER ANEXO III - A**

Numa abordagem geral, da aquisição do conceito de estado de fluxo, o Grupo E mostrou maiores dificuldades de concentração e foco do que o Grupo F. A efusividade da personalidade dos alunos do grupo E revelou-se o principal motivo dessa desconcentração. Dentro do processo de microtarefas, os dois grupos demonstraram grandes benefícios. Os níveis de motivação do Grupo F para a prática instrumental em música de câmara era também superior, sendo que a otimização de processos de ensaio notou-se com maior fluência.

Na abordagem à postura, o Grupo F era visivelmente mais estável. O Grupo E demonstrava em quase todos os alunos uma postura desadequada, com movimentos descoordenados, como por exemplo bater o pé fora de tempo.

Numa abordagem ao discurso interno, notou-se novamente uma distância na qualidade de desempenho. O Grupo F demonstrou sempre muita reflexão e abordagem positiva para as tarefas. Já o Grupo E demonstrou sempre grandes dificuldades. Foram notados pensamentos derrotistas e pessimistas, sendo de referir até que uma aluna começou a chorar em plena sala de aula.

### **5.2.2. Grelhas de observação (Fase 2 da intervenção) VER ANEXO III - A**

Na preparação da audição os dois grupos participaram ativamente. O Grupo F voltou a demonstrar maiores facilidades, principalmente ao nível da reflexão, do foco na atividade, e na capacidade de cumprir as tarefas propostas.

A falta de estudo do Grupo E foi criadora de tensão e ansiedade no ambiente de sala de aula, pois à medida que se aproximavam provas e apresentações, os alunos transpareciam alguma preocupação e remorso por não terem trabalhado até então. Apesar das dificuldades e do pensamento derrotista que aparentemente dominava este grupo, acabavam por ter um desempenho sempre melhor em situação de performance do que na sala de aula.

O Grupo F mostrou sempre amadurecimento musical e cognitivo ao longo das aulas. No momento de performance transpareciam sempre grandes níveis de confiança e autoeficácia.

### **5.2.3. Inquérito 1: «Foco na atividade e diálogo interno no controlo da ansiedade» (Fase 1 da intervenção) VER ANEXO III - B**

Com este inquérito foi possível averiguar algumas questões relacionadas com a concentração e a organização do estudo da prática instrumental. Em situação de estudo os alunos referiram com maior incidência que, por vezes, pensavam em coisas que nada tinham a ver com a tarefa que se encontravam a desenvolver no momento. Pensavam também no tempo que ainda têm para preparar o material que se encontram a estudar. Foi abordado o estudo por partes com grandes benefícios para os alunos, sendo que foi referida uma preferência em estudarem sozinhos, de preferência na escola.

Em contexto de sala de aula, os alunos manifestaram alguma preocupação com o que a professora pensava sobre o seu desempenho. De referir o gosto por tocar com o professor na sala de aula, sendo que revelaram que o tempo passava muito rápido nas suas aulas. No estudo do repertório os alunos aceitavam o que era sugerido.

Na situação de audição ou concerto a concentração dos alunos averiguou-se como mais focada e mais preocupada, principalmente com a presença do público. De salientar uma maior preferência geral de tocar em grupo do que tocar a solo. Foi na situação de concerto que os alunos manifestaram maior motivação para tocar. Nas questões de resposta aberta, os alunos revelaram que sentiam maior ansiedade nos concertos, mas também a presença da mesma nas aulas, devido à necessidade que tinham de mostrar um bom desempenho à professora.

### **5.2.4. Inquérito 2: «A ansiedade na preparação da performance» (Fase 2 da intervenção) VER ANEXO III - C**

Numa análise à concentração e ao foco na tarefa, maior parte dos alunos disseram que enquanto estudavam estavam focados na tarefa a desenvolver e que o tempo passava muito rápido. A organização do estudo foi considerada razoável, sendo que a concentração foi considerada preponderante na qualidade do estudo. Antes de entrar em palco os alunos tentaram manter a calma e estavam preocupados com as secções menos bem dominadas. Durante a audição, os alunos afirmaram muita concentração.

Analisando o discurso interno, os alunos mostraram uma divisão de pensamentos no que toca ao pessimismo e ao otimismo, sendo que, acima de tudo, procuravam refletir sempre sobre as tarefas a cumprir. Antes de entrar em palco as respostas dos alunos apontavam para uma falta de confiança nas suas capacidades, no entanto, durante a audição, sentiram capacidade para contrariar as adversidades. Depois da audição aceitaram os elogios e sentiram que aprenderam algo com o trabalho desenvolvido.

Ao nível da ansiedade, os alunos disseram que, por vezes, no momento de estudo individual se sentiram incapazes de cumprir as tarefas. Antes de entrar em palco sentiram ansiedade principalmente devido ao medo de errar. A preocupação em ter um bom desempenho ocupou significativamente o pensamento dos alunos.

Nas questões de resposta aberta, os alunos afirmaram algumas fragilidades na sua capacidade de concentração, apesar disso, manifestaram que pensar positivo seria uma mais-valia para atingir melhores níveis de concentração. Afirmaram, por fim, que ficavam ansiosos porque: falhavam em performance coisas que normalmente não falhavam a estudar, porque tinham medo de falhar em frente ao público, e também porque sentiam receio de não ter tempo suficiente para prepararem o repertório.

### **5.2.5. Inquérito 3: «Inquérito aos encarregados de educação» VER ANEXO IV - A**

Dentro da abordagem à concentração dos alunos de música de câmara, os encarregados de educação consideraram algumas situações recorrentes no estudo dos seus educandos como: estudo do repertório por partes, reprodução integral e insistência em partes menos bem dominadas. 63% dos encarregados de educação disseram que não existiam fontes de distração no estudo dos seus educandos em casa, sendo que 27% disseram que sim, os quais o telemóvel, a televisão e ruídos. O número de respostas ao tempo de estudo dos alunos foi quase equitativo deste “até meia hora” até “mais de duas horas”. A maior parte dos encarregados de educação consideraram os seus educandos muito focados nas tarefas.

Na maioria das respostas dos encarregados de educação, os alunos caracterizavam-se como razoavelmente ansiosos. Quanto a reações, os encarregados enunciaram a preocupação e estudo com maior afluência por parte dos seus educandos, referindo também o nervosismo com esse acontecimento próximo. Numa abordagem a essas diferenças, os encarregados responderam que sentem “razoavelmente” e “pouco” alterações ao estado normal dos seus educandos.

Quanto aos concertos/audições, os encarregados de educação responderam, que ou assistiam à maior parte dos concertos, ou aos concertos mais importantes, sendo que alguns encarregados de educação afirmaram assistir a todos os concertos, sem exceção. Confirmaram a comunicação dos seus educandos acerca do seu desempenho e também sobre os seus eventos. As respostas quanto à motivação para tocar em concertos variaram entre “razoavelmente”, “muito” e “totalmente”. De salientar que nas questões de resposta aberta os encarregados de educação manifestaram interesse e gosto em os alunos tocarem em concertos de forma a mostrarem o seu trabalho.

#### 5.2.6. Inquérito 4: «O que causa ansiedade nos alunos de fagote?» (Adaptado) VER ANEXO IV - B

Este inquérito fora adaptado, sendo que, desta forma, mostrou-se possível uma recolha de dados que possibilitasse uma reflexão acerca da temática no âmbito da música de câmara. Numa análise à proximidade do encarregado de educação na ação educativa, foi possível averiguar que, quase na totalidade, os encarregados de educação sabiam quando os alunos iam tocar. No entanto, o conhecimento do repertório por parte dos encarregados de educação mostrou-se um pouco mais escasso. Antes de os alunos entrarem em palco a maioria dos encarregados de educação estavam “Quase Sempre” presentes para assistir, sendo que depois de uma audição ou concerto o encarregado de educação felicitava o educando, na maioria das respostas, “sempre”.

Quanto ao professor, na maioria das respostas, os alunos evidenciaram que o mesmo não organizava uma rotina de estudo frequentemente. No entanto, antes de uma audição, transmitia quase sempre confiança e, na maioria das respostas, felicitava sempre os alunos pelo desempenho.

Na organização do repertório, os alunos afirmaram que, normalmente, gostavam do repertório escolhido, sendo que era o professor quem fazia essa mesma escolha. Antes de entrar em palco alguns alunos mencionaram situações como: remorsos por terem estudado pouco, medo de falhar, prática insistente em passagens menos dominadas. Durante um concerto ou audição, normalmente 87% dos alunos gostavam de tocar o repertório, sendo que 13% não gostavam de o tocar. Depois de uma audição ou concerto alguns alunos afirmaram que, por vezes, ficavam desiludidos com a sua prestação.

Numa abordagem geral, o instrumento da maioria dos alunos não provocava ansiedade aos mesmos. Dentro da ansiedade que os instrumentos poderiam criar, poderíamos mencionar situações como: medo que falhasse alguma coisa no instrumento durante a reprodução, água nas chaves ou chaves coladas.

Observando os níveis de motivação, os alunos mostram-se “muito” motivados nas diversas fases, sendo que se notou alguma divergência de opiniões no momento antes de entrar no palco. De referir a escolha mais recatada da opção “muito” em vez de “totalmente”.

Averiguando os sintomas de ansiedade, observa-se que a maior parte dos alunos sentiam reações no momento antes de entrar no palco. Como sintomas de maior incidência foram registados: alterações do batimento cardíaco, transpiração, postura tensa, movimentos corporais insistentes, pensamentos derrotistas, falhas de memória, agitação, boca seca, tremores, sensação de pânico ou respostas mais ríspidas a outras pessoas.

### 5.3. Estudo Empírico: a ansiedade em alunos de fagote da zona Norte de Portugal

#### 5.3.1. Inquérito 4: «O que causa ansiedade nos alunos de fagote?» VER ANEXO IV - B

Este estudo contou com uma amostra de 100 alunos, dos quais 32 eram alunos de academias de música, 48 eram alunos de conservatórios de música e 20 eram alunos de escolas profissionais de música. Inicialmente foram feitos registos de caracterização e análise dos diferentes tipos de instituição (academias de música, conservatórios de música ou escolas profissionais de música).

Quanto à posse do instrumento foi possível averiguar que em academias 84% dos alunos eram portadores de instrumento emprestado enquanto 16% tinham instrumento próprio. A marca de instrumento maioritariamente mencionada foi a J. Michael. Nos conservatórios de Música foi possível averiguar que 58% dos alunos tinham instrumentos emprestados e 42% instrumento próprio. Novamente, a marca dominante era a J. Michael, com alguma relevância para as marcas Gear4Music e Schreiber. Em escolas profissionais de música, 60% dos alunos tinham instrumento emprestado e 40% tinham instrumento próprio. A marca dominante neste tipo de instituição era a Schreiber.

Analisando o número de aulas em cada instituição-tipo, notou-se a predominância de uma aula em academias e conservatórios. Em escolas profissionais de música o maior número de respostas incidu nas duas aulas, sendo de referir que alguns alunos mencionaram ter três aulas por semana.

Nas respostas dos alunos foi unânime que quase sempre ou sempre os encarregados de educação sabiam quando os seus educandos iam tocar. De salientar, algumas respostas nas opções “poucas vezes” e “às vezes sim, às vezes não” em alunos de academias e escolas profissionais de música. A maior parte dos encarregados de educação, de alunos de conservatórios, sabiam sempre que repertório os seus educandos iriam executar, sendo que encarregados de educação de alunos de academias ou “nunca” sabiam ou “às vezes sim, às vezes não”. Situação semelhante à das academias verificou-se nas escolas profissionais.

No que toca à presença dos encarregados de educação nos concertos ou audições, em alunos de academias e conservatórios, a sua presença foi maioritariamente observada nas respostas. Em escolas profissionais de música, foi também maioritariamente respondida a opção “sempre”, no entanto surgiram com alguma significância as opções “poucas vezes” e “às vezes sim, às vezes não”. Analisando a felicitação dos encarregados de educação, depois de uma audição ou concerto, foi possível observar que foi unânime a resposta sempre. De referir nas Academias de música uma resposta afirmando que nunca o seu encarregado de educação felicitava o mesmo depois de um concerto ou audição.

Acerca do professor, foi possível averiguar uma situação semelhante nas três instituições-tipo em que grande parte dos alunos organizava uma rotina de estudo com o professor. Antes de entrar em palco, para uma audição ou concerto, foi possível observar que em academias “quase sempre” ou “sempre” os professores transmitiam confiança aos seus alunos. A mesma situação deparou-se nos conservatórios e escolas profissionais, no entanto, é de ressaltar a significância de algumas respostas em que, alunos deste tipo de instituições, mencionaram “poucas vezes” ou “às vezes sim, às vezes não” os seus professores transmitiam confiança antes de entrar no palco. Depois de um concerto ou audição verificou-se que maioria dos professores de academias e conservatórios felicitavam os seus alunos pelas suas apresentações, já nas escolas profissionais os alunos responderam com maior incidência na opção “quase sempre”.

Numa visão transversal, a maioria dos alunos que responderam a este inquérito mencionaram que normalmente gostavam do repertório que era escolhido para eles estudarem. Em academias de música havia uma grande incidência de respostas acerca do repertório, antes de uma audição ou concerto, referindo que era o professor quem fazia a escolha do repertório a trabalhar. No entanto, houve também uma grande incidência de respostas na opção “o professor escolhe o repertório em função da tua opinião”. Ainda analisando a escolha do repertório, verificou-se um número significativo de respostas em alunos de escolas profissionais de música que afirmavam a escolha de repertório em função de concursos.

Antes de entrar em palco, foi unânime nas respostas o medo de falhar em frente ao público e o remorso por os alunos sentirem que deviam ter estudado mais. É de referir o facto de alguns alunos terem afirmado que ficam preocupados e estão constantemente a tocar passagens menos bem dominadas.

Durante um concerto ou audição, os alunos afirmaram quase todos gostar de tocar o repertório, salientando essa situação para 100% de respostas afirmativas por parte de alunos de escolas profissionais. A razão unânime afirmativa quanto ao gosto dos alunos tocarem o repertório dos três tipos de instituição foi o facto de se terem esforçado para o preparar e também por gostarem do mesmo. Alguns alunos de academias e conservatórios mencionaram que não gostavam de tocar o repertório em concerto porque sentiam medo de se enganar em frente ao público e ficavam nervosos. De referir a resposta de um aluno de academia que afirmou não gostar de tocar o repertório, isto porque não gostava do instrumento. Depois de uma audição, a maioria dos alunos afirmaram que umas vezes ficavam desiludidos e outras vezes não. Foram mencionadas razões como: não correr como esperado, erros em locais que sempre estiveram dominados e pensamentos derrotistas.

Antes de uma audição ou concerto, a maioria dos alunos de academias de música disseram que os seus instrumentos quase sempre lhes causavam ansiedade, e aos alunos de conservatórios causavam “sempre” e “quase sempre”. Nas escolas profissionais causavam “às vezes sim, às vezes não”. Como razões de existência de ansiedade, em relação ao instrumento, foram mencionadas o medo de que falhasse alguma coisa no instrumento, como água nas chaves ou algum guincho, o medo de fazer má figura em frente ao público e a resposta das palhetas no momento da execução.

Antes de entrar em palco notou-se a diminuição da ansiedade em relação ao instrumento de alunos de academias e escolas profissionais. As razões eram semelhantes às anteriormente referidas. Durante uma audição ou concerto, os alunos de academias e escolas profissionais continuaram a dizer que umas vezes sentiam ansiedade em relação ao instrumento e outras não. Nos alunos de conservatórios a tendência manteve-se, no entanto, surgiu um número significativo de respostas alegando que nunca sentiam ansiedade em relação ao instrumento durante o concerto.

Como motivos para a ansiedade em relação ao instrumento, alunos de academias e conservatórios referiram o suor incomodativo nas mãos, medo que algo falhasse no instrumento, medo de errar em frente a outras pessoas, sendo de realçar uma resposta em que o aluno afirmou sentir que os buracos do instrumento ficavam maiores e os dedos não conseguiam tapar esses orifícios. As razões dos alunos de escolas profissionais foram a dependência do ambiente da sala, se pesado ou motivante, o medo que a palheta falhasse, alguma tensão do corpo que não deixasse controlar bem o instrumento, e os níveis de exigência e autoeficácia.

Numa abordagem às palhetas, a maioria dos alunos de academias e escolas profissionais alegaram que, antes de uma audição ou concerto, as palhetas ficam sempre iguais. Já maior parte dos alunos de escolas profissionais disseram que ficavam diferentes com a mudança de clima. Antes de entrar em palco a opinião dos alunos de academias e conservatórios continuava semelhante, no entanto, surgiu um maior número de respostas de alunos de conservatórios que consideravam que ficavam iguais, mas sentiam que ficavam diferentes.

Durante uma audição ou concerto, a opinião dos alunos destes dois tipos de instituições manteve-se afirmando que não havia grandes mudanças nas palhetas. Os alunos de escolas profissionais demonstraram maior preocupação com a questão das palhetas, afirmando que sentiam diferenças na qualidade sonora em função das palhetas.

Transversalmente foi averiguado que as palhetas ficariam melhores se o clima estivesse ameno, seco, quente ou frio, enquanto, não necessariamente concordante, os alunos afirmaram que as palhetas ficavam piores quando o clima ficava húmido, quente ou frio.

Observando as respostas, quanto ao nível de motivação dos alunos antes de uma audição foi possível observar que todos os alunos se sentiam “muito” motivados para o período de preparação. De referir que nenhum dos alunos de escolas profissionais de música escolheu a opção “totalmente”.

Antes de entrar em palco, as respostas acerca da motivação incidiram maioritariamente no “razoavelmente” e “muito”. Durante determinada audição ou concerto, enquanto os alunos tocam, a situação manteve-se, salientando que alguns alunos escolheram a opção “totalmente”. Depois de uma audição ou concerto, os níveis de motivação nos alunos de conservatórios e escolas profissionais de música mantiveram-se em relação aos anteriormente referidos, no entanto, as opiniões dos alunos de academias foram equitativamente divididas pelas diversas opções. Foram mencionadas: a ansiedade, o medo de voltar a errar, o público, a desmotivação, e a exigência.

Analisando os sintomas de ansiedade, antes de uma audição ou concerto, 72% dos alunos de academias ficavam ansiosos enquanto que 28% não sentiam ansiedade. Nos alunos de conservatórios as respostas apontaram para 81% dos alunos que sentiam ansiedade, enquanto 19% dos alunos não sentiam ansiedade. Nas escolas profissionais de música 85% dos alunos sentiam ansiedade e 15% não sentiam ansiedade. Antes de entrar em palco, 81% dos alunos de academias ficavam ansiosos enquanto que 19% não sentiam ansiedade. Nos alunos de conservatórios as respostas apontaram para 79% dos alunos que sentiam ansiedade, enquanto 21% dos alunos não sentiam ansiedade. Nas escolas profissionais de música 85% dos alunos sentiam ansiedade e 15% não sentiam ansiedade.

Durante uma audição ou concerto, 62% dos alunos de academias ficavam ansiosos enquanto que 38% não sentiam ansiedade. Nos alunos de conservatórios as respostas apontaram para 77% dos alunos que sentiam ansiedade, enquanto 23% dos alunos não sentiam ansiedade. Nas escolas profissionais de música 80% dos alunos sentiam ansiedade e 20% não sentiam ansiedade. Depois de uma audição ou concerto, 12% dos alunos de academias ficavam ansiosos enquanto que 88% não sentiam ansiedade. Nos alunos de conservatórios as respostas apontaram para 42% dos alunos que sentiam ansiedade, enquanto 58% dos alunos não sentiam ansiedade. Nas escolas profissionais de música 40% dos alunos sentiam ansiedade e 60% não sentiam ansiedade.

Como sintomas mais incidentes destacaram-se: alterações no batimento cardíaco, agitação, boca seca, transpiração, pensamentos derrotistas, sensação de pânico, má leitura da partitura, movimentos corporais insistentes, tremores e postura tensa.

Na questão de resposta aberta todos os alunos mencionaram que o que os deixa mais ansioso era o medo de errar e o medo de tocar em frente a um público. Os alunos de escolas profissionais afirmaram também que as passagens mais tecnicistas os deixavam ansiosos.

## 6. INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

### 6.1. Alunos de Fagote

#### 6.1.1. Grelhas de Observação (Fase 1 da Intervenção) VER ANEXO III - A

Na primeira fase da intervenção era fundamental os alunos usufruírem de maiores níveis de concentração aliados a pensamentos otimistas. Neste processo, as microtarefas tiveram um papel preponderante, pois melhoraram os níveis de autoconfiança nos alunos. A proposta de tarefas parciais de uma tarefa maior ajudou significativamente na abordagem às mesmas, isto porque os alunos se sentiram capazes de resolver essas pequenas etapas. Desta forma, demonstrou-se possível a criação de uma rotina/caminho que os ajudasse a resolver os seus problemas.

Na aquisição de um estado de fluxo por parte dos alunos, notou-se algum receio de falta de capacidade dos mesmos em cumprir as tarefas propostas. O bloqueio principal evidenciava-se no momento antes de iniciar as tarefas. Num processo de otimização dos processos os alunos acabavam por conseguir desenvolver as mesmas. Desta forma, podemos reparar que a abordagem à tarefa tinha uma relação direta com o desempenho. Na aquisição de um estado de fluxo, o medo e o sentimento de incapacidade na fase de luta demonstrou-se o primeiro obstáculo a ultrapassar. A partir da fase de libertação para as tarefas os alunos, aparentemente, atenuavam o receio de ter um mau desempenho.

Desta forma poderíamos considerar que um diálogo interno positivo/pensamento otimista, poderia diminuir o sentimento de incapacidade na fase de luta, atenuando possíveis sintomas de ansiedade provenientes de receios e preocupações.

#### 6.1.2. Grelhas de Observação (Fase 2 da Intervenção) VER ANEXO III - A

Nesta fase da intervenção foi possível observar que os alunos não tinham capacidade de concentração em longos períodos de tempo. Ao longo das aulas era possível reparar que os alunos conseguiam resolver mais facilmente as dificuldades com o processo de microtarefas. Visto isto, este processo mostrava mais uma vez grande relevância no processo cognitivo, pois num sistema de reprodução integral, os alunos acabavam por reproduzir as dificuldades em vez de as resolver.

No âmbito da audição final e sua preparação, foi possível observar que os alunos acabavam por se empenhar mais em função de um objetivo concreto. Em questões de preocupação ou bloqueio devido a ansiedade, quanto mais motivados estavam os alunos, menor era a ansiedade, e maior era o empenho em ter uma boa prestação tanto na aula como no concerto.

### **6.1.3. Inquérito 1: «Foco na atividade e diálogo interno no controlo da ansiedade» (Fase 1 da Intervenção) VER ANEXO III - B**

Neste inquérito pudemos abordar em primeira instância a necessidade de os alunos se sentirem motivados a cumprir determinadas tarefas, isto porque os mesmos evidenciaram um maior gosto em tocar em concertos e audições do que na sala de aula. Mais uma vez, notamos que um objetivo, como por exemplo um concerto, acabava por ser uma necessidade dos alunos, em prepararem o repertório que se encontravam a trabalhar. Os níveis de concentração eram superiores na aula, sendo que o gosto em tocar com o professor poderia ser uma fonte de motivação dos alunos. Desta forma, o professor exercia papel importante nos níveis de motivação dos alunos. De referir que, segundo este inquérito, os alunos afirmaram que o tempo passava mais rápido, possivelmente devido à otimização do estudo.

A ansiedade nos alunos expressava-se quando os mesmos tinham coisas novas para estudar. O medo de errar, principalmente em frente ao público ou ao professor, revelou-se também um fator potenciador de ansiedade. Observando estas duas situações, podemos observar que as mesmas se manifestavam na fase de luta na aquisição de níveis de concentração. Na passagem de uma fase de luta para uma fase de libertação, a motivação acabava por ser caracterizada como que um impulso indispensável que levava os alunos a estudar em função da sua vontade própria.

### **6.1.4. Inquérito 2: «A ansiedade na preparação da performance» (Fase 2 da Intervenção) VER ANEXO III - C**

Numa abordagem ao período de preparação para a audição no âmbito do projeto, pudemos averiguar que o pensamento positivo e um maior foco nas tarefas possibilitava um estudo mais produtivo e duradouro. O que os alunos trabalhavam com maior paciência e minúcia perdurava mais tempo no resultado prático. Novamente, o processo de microtarefas facilitava a concentração e o aumento do interesse dos alunos.

O receio dos alunos evidenciou-se principalmente no momento antes de entrar em palco, sendo que os mesmos afirmaram que ao longo da sua apresentação iam ultrapassando as adversidades. Em relação à tarefa “tocar num concerto”, os alunos evidenciaram, portanto, maior ansiedade e retração na fase de luta “antes de entrar em palco”. Durante a apresentação, os alunos disseram que o tempo passava muito rápido e que não sentiam tanto receio. Poderiam ser consideradas duas justificações para esta situação: ou atingiam um estado de tensão proporcionado pela envolvimento da audição e o medo de errar em frente ao público, ou então usufruíam de um estado de fluxo no momento, que atenuava possíveis sintomas de ansiedade.

### 6.1.5. Inquérito 3: «Inquérito aos encarregados de educação» VER ANEXO IV - A

Através do contributo dos encarregados de educação, foi possível apurar que os alunos desenvolviam o seu estudo muito à base da reprodução integral do repertório. Esta situação revelava-se contraproducente na medida em que contrariava o estudo na base das microtarefas. A reprodução integral do repertório impossibilitava o estudo com maior incidência em partes mais difíceis e menos dominadas, o que poderia resultar em ansiedade por incapacidade de executar essas partes menos dominadas do repertório. O que dificultava mais a situação era o facto de os alunos estudarem apenas até meia hora em casa. Desta forma, o estudo individual na escola e na aula com o professor eram fundamentais para o sucesso do aluno. Tendo em conta que os alunos usufruíam pouco das microtarefas no processo de otimização do estudo, poderia estar aqui evidente uma possível origem da falta de capacidade de concentração dos alunos em longos períodos de tempo.

Na abordagem a fontes de distração em casa, apenas 27% dos encarregados de educação responderam afirmativamente enunciando a presença de outros, o telemóvel e a televisão como fatores de desconcentração. Segundo a maioria das respostas, os alunos teriam boas condições para usufruírem de um estudo focado na tarefa a desenvolver. Apesar disso, era necessário olhar à situação da presença de outros indivíduos, do telemóvel e da televisão. Estas questões surgiam devido à necessidade do lúdico por parte dos alunos. Tendo em conta essa situação, a aversão ao estudo poderia surgir mediante a privação dessas atividades lúdicas. Esta privação poderia resultar em bloqueio, falta de motivação para o estudo, e possíveis sintomas de ansiedade. Mostrava-se premente tornar o estudo em algo lúdico ao contrário de um estudo obrigatório, massivo e doloroso.

Analisando a ansiedade, os encarregados de educação mostraram-se mais recatados, na medida em que parte significativa da amostra respondeu que os seus educandos eram pouco ansiosos. No entanto, os relatos sobre alguma preocupação e estudo mais intensivos que o normal, em vésperas de atividades, poderia significar um período de maior tensão e possíveis sintomas de ansiedade patentes no receio de que algo não corra tão bem. Os pensamentos derrotistas também não se apresentariam muito benéficos, na medida em que o que se pretendia era que os alunos tivessem pensamentos otimistas que os estimulassem e motivassem para a prática instrumental. No entanto, segundo os encarregados de educação, os seus educandos eram muito motivados para tocar em concertos. A presença dos encarregados de educação foi bastante frequente, pelo que, nesse sentido, a presença de ansiedade poderia ser potenciada pela vontade dos alunos procurarem mostrar um bom desempenho aos seus encarregados de educação.

#### 6.1.6. Inquérito 4: «O que causa ansiedade nos alunos de fagote?» VER ANEXO IV - B

Observando a posse de instrumento, foram de salientar os 63% de alunos com instrumento emprestado. Esta percentagem poderia, de certa forma, justificar as dificuldades sentidas por diversos alunos relativamente ao seu instrumento, pois principalmente os instrumentos emprestados, apresentavam uma certa carência de revisão geral. Esta situação era criadora de dificuldades técnicas a partir dos problemas físicos do instrumento, o que poderia ser uma forma potenciadora de ansiedade.

No momento de tocar em frente ao público, foi também referido que os alunos tinham medo que algo falhasse no instrumento. A presença do público, como fator incomodativo, evidenciava uma possível ansiedade de nível social. Na questão das palhetas, as respostas foram algo inconclusivas, sendo que a principal incidência esteve nas opções opostas “ficam diferentes” e “ficam iguais”. No entanto, observando o estado geral das palhetas dos alunos, notava-se que as mesmas não tinham grande qualidade, o que, de certa forma, prejudicava o seu desempenho.

Nas respostas acerca dos encarregados de educação notou-se, de forma geral, uma participação ativa à comunidade educativa, sendo que assistiam à generalidade dos concertos e audições e felicitavam os seus educandos. A presença dos encarregados de educação mostra-se um fator positivo na aproximação dos mesmos à comunidade educativa. No entanto, considerando que o ambiente familiar não era igual em todos os alunos, o tipo de relação com o encarregado de educação poderia provocar sintomas de ansiedade no aluno, tanto pela sua presença como pela sua ausência. Neste sentido, o nível de afeto entre as duas partes acabaria por ser determinante nas necessidades de determinado aluno. Em relação à professora, os alunos afirmaram que a mesma organizava uma rotina de estudo e os incentivava a tocar bem, o que era positivo em relação aos níveis de motivação e autoconfiança. Em relação ao repertório era de salientar o medo constante dos alunos em falhar alguma secção menos dominada. Apesar de quase todos evidenciarem gosto pelas obras que estudavam, as dificuldades que cada uma das obras apresentava poderia ser um fator potenciador de ansiedade. O medo de falhar era algo frequentemente referido pelos alunos, o que poderia ser considerada uma origem da ansiedade dos mesmos.

Analisando os sintomas de ansiedade, os mesmos evidenciaram-se com maior intensidade na fase de preparação de determinado concerto. Esta abordagem remetia para a fase de luta, na aquisição de um estado de fluxo, em que certo aluno se poderia sentir bloqueado. Mostrava-se fundamental fornecer ao aluno formas e técnicas de trabalho que o ajudassem a ultrapassar esse bloqueio e a prevenir possíveis sintomas de ansiedade por sentimento de incapacidade.

## **6.2. Alunos de Música de Câmara**

### **6.2.1. Grelhas de observação (Fase 1 da intervenção) VER ANEXO III - A**

Nesta primeira fase da intervenção, foi possível perceber que os dois grupos de Música de Câmara, que fizeram parte das atividades no âmbito do projeto eram muito distintos. Um grupo tinha maior capacidade de concentração e outro grupo tinha dificuldades nessa componente. Numa reflexão acerca da personalidade dos alunos, notamos que a mesma, aparentemente, tinha influência direta na postura e na capacidade de gestão emocional.

Reparamos que no Grupo F (Trio de Cordas), os alunos mostravam capacidades avançadas na otimização do estudo, com grandes benefícios com o processo das microtarefas, usufruindo de um estudo bastante focado. O Grupo E acabou por evidenciar grandes dificuldades de concentração e foco no trabalho. Era evidente que não tinham grande disponibilidade psicológica para o trabalho por pequenas tarefas, o que se refletia na forma como reproduziam o repertório na aula. As dificuldades que emergiam acabavam por se expressar em sintomas de ansiedade, ao ponto de uma aluna começar a chorar por sentir incapacidade de resolver as suas dificuldades. De referir que, mesmo sendo corrigida várias vezes, uma aluna insistentemente batia o pé fora de tempo, o que transmitia uma abstração/desconcentração do que se encontrava a fazer no momento.

Observando os dois grupos, o Grupo F acabava por evidenciar maior facilidade, pois acima de tudo mostrava maior gosto e pensamentos otimistas, enquanto que o Grupo E aparentemente tinha pensamentos demasiado derrotistas que bloqueavam de certa forma os processos de estudo e cumprimento das tarefas. Por consequência, a motivação deste grupo demonstrava níveis relativamente baixos.

### **6.2.2. Grelhas de observação (Fase 2 da intervenção) VER ANEXO III - A**

Nesta fase da intervenção, os dois grupos evidenciaram grande envolvimento da organização da audição final. Os alunos de música de câmara trataram da elaboração de materiais de divulgação e programa do evento, dando um sentimento de responsabilidade que os motivasse.

Na prática essa envolvimento acabou por criar num período de tempo, uma certa rotina de preparação que teve resultados positivos, principalmente no Grupo E. O grupo F teve um desempenho positivo como já era habitual, sendo de referir que o Grupo E teve um desempenho que nunca tivera anteriormente, o que, de alguma, forma deu a entender que a participação na organização da audição ajudou a aumentar nos alunos a autoconfiança e a vontade de ter um bom desempenho.

### **6.2.3. Inquérito 1: «Foco na atividade e diálogo interno no controlo da ansiedade» (Fase 1 da intervenção) VER ANEXO III - B**

Em situação de estudo, os alunos gostavam de estudar sozinhos, apesar disso não era sinónimo de maior concentração, pois os mesmos referiram que por vezes davam conta de estarem a pensar em coisas que nada tinham a ver com o estudo do instrumento. Desta forma reparamos que a falta de um “ponto de obrigação” prejudicava os seus níveis de concentração. Tal situação se justificava com o facto de os alunos referirem que na aula se sentiam mais concentrados e focados nas tarefas que se encontravam a desenvolver. No entanto também se sentiam mais preocupados.

Refletindo sobre os níveis de ansiedade na aula, estes poderiam estar relacionados com a qualidade do estudo em casa, pois, se os alunos não estudaram, a existência de ansiedade na aula por esse motivo seria possível. Principalmente no Grupo E, notava-se que essa falta de estudo fora da sala da aula provocava uma certa ansiedade dos alunos durante a aula. Visto isto, a qualidade do estudo seria um fator determinante e influente num possível surgimento de sintomas de ansiedade, pois nas respostas os alunos afirmaram que ficavam ansiosos em concertos e também nas aulas porque queriam mostrar um bom desempenho à professora.

### **6.2.4. Inquérito 2: «A ansiedade na preparação da performance» (Fase 2 da intervenção) VER ANEXO III - C**

Neste inquérito, relativo à fase 2 da intervenção do projeto, os alunos evidenciaram que o seu estudo era razoavelmente organizado, notando-se a consciência de que o mesmo poderia ter sido mais metódico, resolvendo cirurgicamente os seus problemas. Esta situação acabava por justificar uma ausência de um estudo no processo de microtarefas. A reprodução integral das peças dominava o estudo nos ensaios extra-aula dos grupos, principalmente no Grupo E, o que se refletia significativamente no seu desempenho. Mais uma vez foi notada a necessidade de um estudo otimizado que melhorasse os níveis de concentração e foco na busca de um estado de fluxo.

Numa abordagem ao discurso interno, as respostas foram algo inconclusivas pois as opiniões foram divididas entre pensamentos negativos e positivos. No entanto, observando uma maior capacidade de reflexão e de uma postura mais positiva foram visíveis ganhos do grupo F nesse sentido.

Antes de entrar em palco, foi referido que os alunos sentiram alguma falta de confiança. Essa falta de confiança provinha possivelmente do medo de errar em frente ao público. No entanto, durante o concerto, os alunos afirmaram que conseguiram contrariar essas adversidades, pois tiveram uma abordagem positiva à situação que se prolongou para depois da audição com um sentimento de dever cumprido.

### 6.2.5. Inquérito 3: «Inquérito aos encarregados de educação» VER ANEXO IV - A

Observando as respostas dos encarregados de educação acerca do estudo, notamos respostas divergentes entre um “estudo na base da reprodução integral” e um estudo centrado nas microtarefas”. No entanto, salientando que os alunos estudavam as secções menos dominadas do repertório, podemos considerar que o estudo com base na reprodução integral tinha certos momentos de trabalho em pequenas tarefas, no entanto em baixa intensidade.

Uma situação menos conveniente ao sucesso foi que alguns alunos apenas estudavam até meia hora, o que se demonstrava um período de tempo muito curto para alunos de nível secundário no ensino especializado artístico. Um estudo desenvolvido num curto período de tempo e com pouca minúcia pode não ser suficiente. No caso de um aluno que estudasse até meia hora, que sentisse preocupação em mostrar um bom desempenho à professora ou ao público poderia gerar sentimentos de ansiedade por incapacidade de execução.

Como fatores de desconcentração foram apontados o telemóvel, a televisão e possíveis ruídos esporádicos. Tanto a televisão como o telemóvel surgiram como fatores de distração tanto nos alunos de música de câmara como nos alunos de fagote, o que requeria especial atenção. A necessidade de consulta constante do telemóvel poderia de certa forma distrair a atenção e o foco nas tarefas, mesmo durante o período de estudo. Tornava-se importante uma gestão desta questão com o aluno, tendo em conta que a negação ao aluno, por exemplo do uso do telemóvel, poderia expressar-se em ansiedade ou até aversão ao estudo do instrumento.

A preocupação de parte dos alunos, no que tocava à prática instrumental, foi relatada pelos encarregados de educação no período “antes de concertos, audições ou exames”, em que os alunos supostamente estudavam mais que o normal. Esta prática poderia ser vista como um sinal de ansiedade partindo do pressuposto de que o aluno queria ter uma boa prestação em frente ao público ou ao júri de determinada prova, ou até mesmos de convidados, familiares e público desconhecido. No que tocava à assistência dos encarregados de educação a concertos, os mesmos referiram uma participação ativa, o que poderia transmitir confiança aos alunos. O interesse dos encarregados de educação na ação educativa acabava por ser uma boa prática, no entanto, seria sempre importante perceber até que ponto essa influência se refletia nas necessidades dos alunos, pois muitos preferiam até que ninguém estivesse presente. Apesar disso, todos os encarregados de educação referiram que os seus educandos informavam e convidavam a família a assistir. A presença de familiares e convidados acabou por se manifestar um contributo para os níveis de motivação dos alunos e para a prática da música de câmara em concertos.

#### 6.2.6. Inquérito 4: «O que causa ansiedade nos alunos de fagote?» (Adaptado) VER ANEXO IV - B

Numa análise, quanto à proximidade dos encarregados de educação dos alunos de música de câmara, à ação educativa, foi possível apurar que parte significativa dos mesmos sabia sempre quando os seus educandos iriam tocar, em contrapartida, não tinham grande conhecimento do repertório que iria ser executado. Esta situação revelava duas visões distintas: ou o encarregado de educação sabia desinteressadamente que o seu educando iria ter uma audição e não sentia preocupação em saber que peças o mesmo iria interpretar, ou então estaria interessado, mas não questionava qual seria o repertório, pois não estava dentro dos seus domínios de perceção, sendo que seria grande a probabilidade de parte dos encarregados de educação não estar dentro do repertório da música erudita.

Nas respostas a este inquérito, tanto o professor como o encarregado de educação estavam “quase sempre” presentes para assistir a concertos ou audições, o que possivelmente gerava confiança aos alunos. Olhando o professor e o encarregado de educação como entidades responsáveis de determinado aluno, o interesse e aprovação dos mesmos teriam grande influência tanto no desempenho desse aluno como no seu estado de felicidade.

Na abordagem ao repertório, maior parte dos alunos mencionaram que gostavam do mesmo, mas, 13% dos alunos afirmaram que não gostavam assim tanto de executar o repertório escolhido. Foi referido que quem exercia o poder de escolha era a professora, o que, numa visão de imposição de tarefas, poderia levar a um sentimento de aversão ao estudo desse mesmo repertório. Desta forma, repertório do gosto dos alunos poderia ser um bom ponto de motivação para os mesmos. Seria de referir que, principalmente antes de entrar em palco, os alunos sentiam medo de errar, sendo que outros sentiam remorso por não terem estudado o suficiente. Mais uma vez, a fase “antes de entrar no palco” dramatizava e multiplicava o sentimento de preocupação.

Ao nível dos sintomas de ansiedade, destacaram-se as alterações fisiológicas como a boca seca ou o suor que fisicamente poderiam influenciar o funcionamento e ligação do indivíduo ao instrumento. Ao nível do pensamento, o pessimismo e a sensação de pânico poderiam retirar a ênfase necessária para uma boa performance. Desta forma, a motivação exerceria um papel determinante, de modo a que os alunos sentissem capacidade de mostrar a sua interpretação a um público.

Numa retrospectiva, um estudo otimizado com um processo de microtarefas que resolvesse os problemas do repertório, resultando num número significativo de etapas de sucesso, poderia traduzir-se num maior gosto pelo repertório e, conseqüentemente, maior autoconfiança e motivação para a execução do mesmo, havendo uma melhoria dos níveis de autoeficácia.

### 6.3. Estudo Empírico: a ansiedade em alunos de fagote da zona Norte de Portugal

#### 6.3.1. Inquérito 4: «O que causa ansiedade nos alunos de fagote?» VER ANEXO IV - B

Numa análise com base num inquérito foi possível averiguar que a posse de instrumento emprestado tinha uma grande ocorrência, principalmente em Academias de Música. Em Conservatórios e Escolas Profissionais a posse de instrumento emprestado, apesar de menor que em Academias, evidenciou-se em maioria, em relação a instrumentos próprios. De salientar que nas Escolas Profissionais os instrumentos predominantes eram da marca Schreiber, sendo que os mesmos teriam uma melhor qualidade do que a J. Michael, que dominava nas marcas de instrumentos das academias e dos conservatórios. Desta forma notou-se uma opção por instrumentos de melhor qualidade em Escolas profissionais, sendo que em Academias e Conservatórios poderia ter havido uma opção pela compra de instrumentos em maior número, visto que tinham mais alunos em comparação com as Escolas Profissionais. A qualidade do instrumento poderia ter grande influência no desempenho de determinado aluno. Nesse sentido, como um ponto de análise da ansiedade, o instrumento será observado mais à frente, em conjunto com as palhetas.

O elevado custo do instrumento para as famílias poderia, em certo sentido, levar a que as mesmas não encorajassem tanto o sucesso na prática deste instrumento, tendo em conta o gasto avultado que a decisão poderia pressupor no futuro. Nesse sentido, a maioria dos encarregados de educação acabaria por optar pelo empréstimo de instrumento, quase sempre pela escola, precavendo uma eventual desistência do seu educando. No entanto, esta opção poderia não ser muito benéfica, pois, na compra de um instrumento próprio, o aluno procuraria soluções em função das suas necessidades, enquanto que no caso de um instrumento emprestado, teria que se sujeitar ao estado e qualidade do instrumento nesse momento. Seria importante referir que, para que determinado aluno tivesse sucesso no estudo do instrumento, era necessário haver gosto e empatia pelo mesmo.

Analisando o número de aulas por semana foi notória uma maior ocorrência das mesmas nas Escolas Profissionais de Música, no entanto numa visão centrada na ansiedade a ocorrência da mesma poderia incidir com maior foco em alunos deste tipo de escola, pois tendo em conta o maior número de encontros com o professor, possivelmente pressupunha preocupação em preparar o material mais rapidamente num menor período de tempo entre cada aula.

Na abordagem aos encarregados de educação foi averiguado que os mesmos assistiam frequentemente aos concertos dos seus educandos e os felicitavam pelas suas apresentações. No entanto, houve referência a alguns alunos de Escolas Profissionais que afirmaram pouca assiduidade

dos encarregados de educação nos seus concertos. Tal situação poderia estar ligada à distância de casa destes alunos, pois como o número de escolas profissionais de música ainda é escasso, os alunos que frequentavam, este tipo de instituição, poderiam muitas vezes viver a dezenas de quilómetros de distância de casa. Esta distância poderia impossibilitar esses encarregados de educação de se deslocarem ao local dos concertos para assistir.

Na análise do professor de instrumento, foi possível perceber que, na organização do estudo, na assistência de concertos e na felicitação depois dos concertos a situação, as respostas foram semelhantes nos três tipos de instituições, já nas Escolas Profissionais os alunos transpareceram nas suas respostas que nem sempre o professor os felicitava. Estas respostas podem ser interpretadas com uma maior pressão e exigência das Escolas Profissionais, no que toca à qualidade performativa, sendo que possivelmente, depois de uma audição ou concerto, os professores sejam mais assertivos e não tão satisfeitos com um desempenho razoável.

Quanto ao repertório foi também averiguada uma escolha mais frequente por parte do professor, no entanto alguns alunos mencionaram que a sua opinião também seria relevante na escolha do mesmo. Nos alunos de Escolas Profissionais foi referido que o repertório era também definido em função de concursos.

Antes de entrar em palco, evidenciaram-se nas respostas dos alunos acerca do repertório o medo de errar e remorso por sentirem que o seu estudo não fora suficiente, ou seja começam nesta fase a duvidar das suas capacidades. Esta situação poderia ter origem na preocupação com um bom desempenho e possível ansiedade. O pensamento dominante acabaria por ser atraído pelas passagens com maiores dificuldades, com uma prática momentânea desse tipo de passagens sempre que possível, o que em caso de incapacidade de as tocar bem, poderiam gerar níveis de ansiedade ainda mais desconfortáveis.

Durante uma audição ou concerto, quase todos os alunos manifestaram gosto pela execução do repertório, devido ao esforço que os mesmos tiveram para o preparar. Portanto quanto maior fosse o esforço e o trabalho durante o período de preparação, maior seria o gosto na execução do mesmo no ato performativo, como recompensa por esse esforço. Nas Escolas Profissionais, 100% dos alunos afirmou gostar de tocar o repertório. A razão apontada como justificação para o gosto da execução era precisamente o gosto do repertório. De referir que, mais uma vez, foram enunciados o medo de errar em frente ao público e os pensamentos derrotistas como fatores de origem de ansiedade.

Na preparação de uma audição ou concerto, grande parte dos alunos afirmaram que o seu instrumento provocava “sempre” ou “quase sempre” ansiedade, no entanto, alguns alunos de Escolas

Profissionais mencionaram que “às vezes sim, às vezes não”. Esta resposta, neste tipo de instituição poderia estar relacionada com o facto referido anteriormente de que os instrumentos nestas escolas, teriam, no geral, uma melhor qualidade. Neste sentido, o nível de qualidade do instrumento poderia ter uma relação direta com os níveis de ansiedade dos alunos. Como principal motivo de ansiedade, causada pelo instrumento, foi mencionado o medo de que algo falhasse no mesmo e que, por consequência, isso resultasse em algum erro perante o público.

Ao contrário do que fora observado anteriormente nas outras componentes de análise da ansiedade, antes de entrar no palco a ansiedade em relação ao instrumento foi considerada menor, provavelmente devido à maior preocupação com o repertório. Durante um concerto ou audição os níveis de ansiedade em relação ao instrumento diminuíam ao ponto de alguns alunos referirem que nunca sentiam ansiedade em relação ao instrumento durante concertos ou audições. Desta forma, podemos refletir e considerar que os alunos estariam tão preocupados com a reprodução do repertório e com o público que se abstraíam completamente do instrumento. No entanto, dentro da ansiedade que alguns alunos sentiam em relação ao instrumento, foi novamente mencionado o medo que falhasse algo no mesmo que prejudicasse a sua performance.

Analisando a questão das palhetas o resultado desta investigação foi algo controverso, isto porque uns alunos diziam que as palhetas ficavam melhores com um clima quente, outros diziam que ficavam piores com um clima quente. Numa análise das respostas podemos interpretar que qualquer mudança, principalmente brusca, poderia modificar significativamente as palhetas.

Nesta situação, reparamos que as modificações que ocorriam nas palhetas jogavam em função do estilo e personalidade de cada um, isto porque existia a possibilidade de olhar respostas, principalmente de alunos de Academias e Conservatórios que diziam que as palhetas ficavam iguais, mas sentiam que ficavam diferentes, o que remetia para uma mudança de cariz psicológico, possivelmente afetado por um estado de hipervigilância e preocupação excessiva.

Na abordagem aos três tipos de escolas, reparamos que alunos de Academias e Conservatórios não mostravam grande preocupação com as palhetas, pois afirmavam que as mesmas ficavam iguais, mas que eles é que sentiam que ficavam diferentes. No caso das Escolas Profissionais, os alunos mostravam maior preocupação com este material, afirmando diferenças na qualidade sonora. Enfim seria importante questionarmo-nos sobre esta problemática, pois possivelmente os alunos de Escolas Profissionais de Música acabariam por sentir maiores diferenças nas palhetas proporcionalmente ao nível de preocupação que sentiam em ter um bom desempenho no ato performativo.

Abordando a motivação, como motor de arranque para um estudo otimizado, foi possível averiguar uma quebra da mesma no momento “antes de entrar no palco”. Na fase de preparação os alunos mostraram grande motivação nas suas respostas, com uma menor incidência nos alunos de Escolas Profissionais, no entanto foi evidenciado o medo de errar em frente ao público “antes de entrar no palco” e a exigência do momento. Assim, quanto maior fosse a exigência, maior probabilidade haveria de surgir ansiedade em frente ao público.

Numa abordagem aos sintomas de ansiedade, foi possível averiguar que os alunos ficavam mais ansiosos no período “antes da audição” e “antes de entrar no palco”, sendo que “durante o concerto ou audição” a incidência de ansiedade diminuía, e depois da audição diminuía ainda mais abruptamente. Transversalmente, notou-se que os alunos de Escolas Profissionais eram mais ansiosos nas diversas fases envolventes de uma audição, no entanto, as percentagens não foram significativamente distantes dos alunos de Academias e Conservatórios. Apesar disso, a pressão para o ato performativo, mais incidente nas rotinas de uma Escola Profissional, poderiam levar a que os alunos sentissem maior ansiedade.

Na manifestação de sintomas houve uma predominância de sintomas fisiológicos que, na prática do instrumento, poderiam ser considerados desconfortáveis, na iminência de prejudicarem determinada performance, como por exemplo o suor nas mãos, que poderia fazer escorregar os dedos. O receio de tocar em público poderia gerar situações como a de um aluno que afirmou sentir por vezes, em concerto, que os buracos do fagote pareciam maiores e que tinha medo que os dedos não fossem grandes o suficiente para tapar os mesmos. Este receio poderia diminuir a autoconfiança e os níveis de autoeficácia de determinado aluno.

Observando as respostas às questões abertas confirmou-se o medo de errar em frente ao público com principal motivo de ansiedade dos alunos de fagote, sendo de referir a preocupação que alunos de Escolas Profissionais sentiam em relação a passagens mais tecnicistas do repertório. Confirmava-se assim a relevância da motivação, do encarregado de educação e do professor como entidades máximas e influentes no quotidiano dos alunos, da qualidade do instrumento e das palhetas, como fatores influentes e ativos em possíveis sintomas de ansiedade por parte dos alunos de fagote.

## 7. CONCLUSÕES

Após a realização deste trabalho, podemos considerar que a recolha de dados contou com três grandes componentes: a observação direta de aulas, a planificação e intervenção nas atividades letivas, e o recurso a inquéritos. Estas três componentes consideraram-se as bases de dados para respostas às questões e objetivos definidos no Projeto de Intervenção Supervisionada, tanto na componente interventiva como na componente investigativa.

Na componente interventiva, o primeiro objetivo definido era consciencializar o aluno da melhor forma de encarar a preparação do repertório e do ato performativo. Neste sentido, o processo das microtarefas como estratégia demonstrou grandes benefícios, pois foi considerada uma ferramenta muito útil na sintonização de um estado de fluxo, e que proporcionou uma otimização do estudo, transmitindo níveis de autoconfiança e motivação para o ato performativo. Foi possível concluir a viabilidade deste tipo de estudo mais minucioso, ao invés de um estudo baseado na reprodução integral. Na prática, o estudo na base da execução de início a fim revelava-se menos produtivo e causador de maior ansiedade, pois apenas reproduzia as dificuldades, bloqueava os alunos com o erro e não dava a possibilidade de trabalhar essas dificuldades.

O ato de potenciar a autonomia do discurso interno dos alunos era também um objetivo, sendo que o mesmo foi alcançado na medida em que todos os alunos mostraram otimismo em relação à audição e ao trabalho desenvolvido em torno da mesma. Apesar de alguma motivação extrínseca radicada no papel do professor, houve também uma evolução ao nível da postura dos alunos para as tarefas, principalmente dos alunos mais velhos. O aluno D, que dava indícios de desistir do estudo do instrumento na sua passagem do 9º para o 10º ano de escolaridade, acabou por se inscrever em regime supletivo, o que poderá ter sido potenciado por uma visão mais positiva da prática do instrumento.

No processo de aquisição do diálogo interno positivo, os alunos com menor capacidade de concentração acabaram por ter mais dificuldades em usufruir dele. A concentração emergiu, mais uma vez, como importante condição para uma reflexão coerente sobre as tarefas, sendo que possibilitava uma abordagem mais positiva. Maior concentração poderia então considerar-se, nesta análise, um sinónimo de disponibilidade para a tarefa.

O outro objetivo da intervenção era otimizar o estudo em função das diferentes fases de preparação de uma audição. A organização e preparação da audição, ao encargo dos alunos, acabou por criar uma envolvimento no evento que proporcionou ganhos ao nível da motivação. Sob a ação

mediadora do professor, quase todos os alunos corresponderam com um estudo equilibrado ao longo do período de preparação, referindo que o Grupo E e o aluno C demonstraram maiores dificuldades devido à falta de estudo fora da sala de aula. No entanto, na audição, acabaram por ter um desempenho razoável. Em relação aos outros alunos, seria possível terem usufruído de um estudo muito mais produtivo se tivessem aproveitado o processo proposto das microtarefas.

Analisando a parte interventiva deste projeto, podemos reparar que a otimização do estudo era uma componente muito importante no controlo da ansiedade. A falta de estudo acabou sempre por perturbar diretamente o desempenho dos alunos nas aulas, numa iminência de bloqueio dos mesmos para a prática do instrumento. À medida que os anos de escolaridade avançavam, o grau de dificuldade aumentava, o que implicava uma necessidade de um estudo mais intensivo. De certa forma, foi possível reparar que quanto mais velhos eram os alunos, maiores eram as suas dificuldades por falta de estudo. Pudemos, enfim, considerar que a ausência de um estudo eficiente, ou mesmo total do repertório, seria uma possível causa de ansiedade.

Na componente mais investigativa, o primeiro objetivo era identificar o que causava ansiedade na performance dos alunos. Desta forma, foi sendo possível averiguar que, de modo geral e coincidente, os alunos afirmavam nas suas respostas que o medo de errar em frente ao público era o que lhes causava maior ansiedade. Este tipo de ansiedade caracterizava-se no âmbito de uma ansiedade social na exposição de um indivíduo a situações de desconforto e falta de autoconfiança e autoestima. Observando os objetivos traçados no projeto, poderíamos englobar aqui também o segundo objetivo em que era pretendido relacionar o conceito de ansiedade como medo do palco e a motivação. Através de toda a informação recolhida, pudemos elaborar uma interpretação de relatividade, em que era possível considerar que quanto maiores fossem os níveis de motivação, menores seriam os níveis de ansiedade e menor seria o medo de subir ao palco, pois por consequência de níveis de motivação mais altos, a preocupação e receio excessivos poderiam ser atenuados.

Averiguando a influência da família e do professor, foi possível perceber que estes seriam as duas entidades máximas na vida dos alunos. Desta forma, a sua presença ativa nas atividades que desenvolviam os alunos, mostrava-se fundamental. No caso dos alunos do Conservatório de Braga no âmbito desta investigação, tanto as professoras como os encarregados de educação mostraram uma presença assídua nas atividades dos alunos, presença essa que foi sendo comprovada nas audições ao longo do ano letivo.

Outro objetivo foi situar as reações ansiosas nas diferentes fases envolventes a uma audição ou concerto. Com esta investigação foi possível perceber que a maior afluência de sintomas se situava na fase “antes de uma audição ou concerto”, sendo que o grande pico de sintomas de ansiedade se situava no momento “antes de entrar no palco”. Os resultados deste estudo disseram-nos que, na preparação, os alunos tinham grande receio, no entanto, ao longo da sua execução no evento os sintomas atenuavam. Mais uma vez se considerava o medo de subir ao palco e o medo de errar em frente ao público, principalmente antes de determinado concerto ou audição.

Por fim, o último objetivo referido no projeto consistia na execução de um estudo empírico que relacionasse níveis de ansiedade em diferentes instituições-tipo como Academias, Conservatórios, e Escolas Profissionais de Música. Nesta análise surgiram situações muito semelhantes entre as reações dos alunos das três instituições-tipo, apesar disso algumas particularidades saltaram à vista, como já foi referido: instrumentos de maior qualidade em Escolas Profissionais e instrumentos em maior número em Academias e Conservatórios, uma maior dificuldade de parte dos encarregados de educação de alunos de escolas profissionais assistirem aos seus concertos ou audições pela distância casa-escola, e também uma maior preocupação com a qualidade performativa dos alunos de Escolas Profissionais, confirmada também com a maior preocupação dos mesmos com a questão das palhetas. Pudemos averiguar que não existiam diferenças muito significativas, no entanto notou-se em proporção que os alunos de Escolas Profissionais seriam mais ansiosos, podendo essa situação justificar-se com a maior preocupação com um desempenho performativo de qualidade.

No final do projeto, como fatores de sucesso dos alunos, eram esperados resultados como: estado de felicidade, preparação qualitativa do material da audição, estabilidade emocional na performance, sucesso dessa mesma apresentação em público, ganho na determinação da personalidade dos alunos e conseqüente progresso educativo. Olhando o desempenho dos alunos nas diversas fases do projeto, podemos caracterizar esse desempenho com uma apreciação positiva, pois no final da audição final do projeto foi possível observar a satisfação dos alunos com a sua prestação e, acima de tudo, o agrado geral dos encarregados de educação que felicitaram os seus educandos e também os professores pela envolvimento de todo o evento. Acima de tudo, foi importante o facto de os alunos terem experienciado novas metodologias correspondendo positivamente às mesmas.

Todo o trabalho desenvolvido, ajudou, de certa forma, a perceber que a resposta à questão investigativa deste projeto «O que provoca ansiedade nos alunos de fagote na preparação de uma performance e na performance propriamente dita?» seria por fim: o medo de errar em frente ao

público. A ausência de um estudo otimizado acabou por se revelar também uma origem de ansiedade, principalmente em situação de aula.

Após análises baseadas nas componentes de observação, intervenção e investigação, considerava-se também importante uma reflexão pessoal acerca dessas mesmas componentes, ou seja, das atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo, à luz da temática e em função das estratégias utilizadas.

Numa primeira fase relativa à observação, foi possível averiguar que os alunos tinham muitas dificuldades na prática do instrumento. Quanto mais velhos eram os alunos, maior era, paradoxalmente, a falta de estudo e maiores eram as dificuldades sentidas. Observando que no nível secundário não existiam alunos de fagote, foi-se evidenciando uma tendência de os alunos mais velhos perderem o gosto pela prática do instrumento. Uma situação bastante visível era também o mau estado geral de quase todos os instrumentos. Na fase de observação foi notado que os alunos sentiam alguma ansiedade que perturbava o seu estudo mesmo na sala de aula, e carência de motivação para o mesmo. Desta forma, mostrava-se pertinente transmitir aos alunos que o estudo poderia ser algo que lhes causasse um sentimento de agrado e conquista.

Ao longo da observação notava-se a ansiedade que os alunos sentiam, pelo desconforto que a apreciação negativa da professora provocava, quando os mesmos não estudavam de forma adequada. Essa ansiedade expressava-se em tremores nas mãos e postura tensa, por consequência dessa falta de estudo. A minha presença mostrava-se na fase inicial da observação um motivo de desconforto o que revelava também uma ansiedade por parte dos alunos em tocar para outras pessoas. No entanto, com a habituação à minha presença, os alunos foram-se sentindo mais à vontade ao longo do ano. De salientar nesta questão, uma ansiedade de carácter social.

Numa abordagem transversal aos alunos de fagote do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga, notou-se que os mesmos eram ansiosos quando sentiam a proximidade de concertos, audições ou exames. Nos períodos mais longínquos dessas situações performativas, os alunos eram demasiado relaxados e desleixavam-se no estudo, o que se mostrava contraproducente, pois só estudavam sob pressão. Um estudo sob pressão acabava por prejudicar a capacidade de concentração, pois notava-se que o receio de ter um mau desempenho bloqueava também a sua capacidade de reflexão.

Quanto aos alunos de Música de Câmara, era visível que o nível de interesse tinha uma relação direta com o desempenho. Evidenciavam-se grandes diferenças de desempenho entre o Grupo F que trabalhava regularmente, usufruindo de um processo de microtarefas, e o Grupo E que

trabalhava pouco e acabava por preparar o repertório sob a pressão da proximidade de concertos e provas. No resultado final, o Grupo F tinha uma postura em palco que não evidenciava sintomas de ansiedade significativos, enquanto que o Grupo E demonstrava preocupação e alguma insegurança. Principalmente ao nível da interpretação, da postura e da qualidade musical, o Grupo F acabava por mostrar um grande progresso cognitivo e grandes melhorias na gestão emocional, o que justificava a viabilidade do processo de microtarefas e a importância da concentração na busca de um estado de fluxo, estado de fluxo esse que aumentasse o foco na tarefa e desviasse atenções para o que realmente interessava na qualidade da execução instrumental, atenuando possíveis sintomas de ansiedade.

Ao longo do processo de estruturação da investigação, procurou-se averiguar questões relacionadas com possíveis causas de ansiedade como: o encarregado de educação e o professor como entidades importantes na vida dos alunos, o instrumento e as palhetas, o repertório e os níveis de motivação, procurando situar os tipos de reações ansiosas nos momentos de preparação de uma audição ou concerto, antes de entrar em palco, durante uma audição ou concerto e depois de uma audição ou concerto. Como já foi referido, a ansiedade expressava-se com maior incidência no momento antes de entrar em palco. Deste modo, poderíamos refletir acerca das razões que causariam essa preocupação nos alunos, ou seja, dentro dos parâmetros referidos, todos eles poderiam intensificar essa ansiedade: a presença ou não presença do encarregado de educação e do professor como fatores de motivação dos alunos; a qualidade do instrumento e das palhetas, como elementos que poderiam balancear os níveis de motivação e autoconfiança como principais influências dos níveis de autoeficácia no momento da performance.

Com base na recolha de dados, em função das respostas de alunos de fagote da zona Norte de Portugal, foi possível observar que a presença dos familiares era assídua na maior parte das respostas, havendo maior diferença em relação ao instrumento e às palhetas entre alunos de Academias, Conservatórios e Escolas Profissionais. Os alunos de Escolas profissionais sentiam maior diferença em relação às palhetas, pois tinham instrumentos de melhor qualidade, enquanto grande parte dos alunos de Academias e Conservatórios sentiam maior ansiedade em relação ao seu instrumento, possivelmente por os seus instrumentos terem menor qualidade, sendo de referir que em relação às palhetas manifestaram sentir pouca influência e diferença nas mesmas. Desta forma reparamos que a qualidade do instrumento acabava por ter uma relação direta quanto aos níveis de autoconfiança dos alunos. Neste sentido, um instrumento de melhor qualidade poderia ser um contributo para atenuar possíveis sintomas de ansiedade. Notando a maior preocupação dos alunos de

Escolas Profissionais com as palhetas, verificava-se que as mesmas poderiam evidenciar maior influência e necessidade de minúcia quando o instrumento tinha melhor qualidade. No entanto, palhetas de qualidade, que facilitassem a ação de determinado aluno, acabavam por dar uma melhor estabilidade emocional e conseqüentemente uma melhor capacidade de concentração e foco na tarefa.

Frequentemente, os alunos não tinham paciência para estudar de forma adequada, principalmente devido à ausência de motivação e objetivos definidos e concretos para o seu estudo. Neste sentido, o professor retinha na sua ação grande preponderância definindo objetivos a curto médio e longo prazo com os alunos, de modo a fasear o trabalho e a esclarecer bem as tarefas a desenvolver na consciência dos mesmos, sendo que teriam a percepção clara das tarefas a cumprir, os seus índices de motivação poderiam subir com a concretização das mesmas. A motivação acabava por impulsionar o estudo da prática do fagote de uma forma mais lúdica. O trabalho otimizado por etapas e objetivos possibilitava períodos de estado de fluxo muito benéficos na capacidade de foco mais incisivo. Possíveis sintomas de ansiedade poderiam ser atenuados com a abstração de fatores de distração.

Por fim, mostrava-se pertinente a sugestão de algumas ações das entidades pelo encarregado de educação e pelo professor. Estes, ao longo do processo educativo teriam uma influência significativa que de poderia influenciar a capacidade de determinado aluno aprender e também de melhorar os seus índices performativos.

Na ação do encarregado de educação revelou-se importante: o interesse ativo no desempenho dos alunos; o elogio e encorajamento à atividade do educando; o diálogo interessado sobre as atividades seus educandos e a participação como espectador nas mesmas; a criação de condições que facilitem a organização do estudo, tanto ao nível de espaços como de períodos de tempo; a manutenção de laços familiares de afeto que transmitam confiança e motivem os seus educandos.

Na ação do professor destacou-se como importante: gerir o discurso com os alunos em função da sua idade, da sua personalidade e do seu estado emocional; definir objetivos específicos a curto médio e longo prazo que esclarecessem os alunos, de modo a não criar indefinições no pensamento que causassem ansiedade; gerir o elogio de forma cuidada procurando dar uma visão positiva na abordagem às dificuldades que fossem surgindo ao longo do estudo; transmitir confiança e interesse no trabalho dos alunos; trabalhar em função de microtarefas, mostrando o caminho para os alunos ultrapassarem as suas dificuldades; promover um estudo reflexivo e concentrado que ajudasse na abstração de fatores de distração, principalmente os potenciadores de ansiedade, como a presença do público e o medo de errar.

## 8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após todas as análises e reflexões sobre a ansiedade, mostra-se pertinente fazer um balanço final de toda a formação. Durante todo o ano letivo, os alunos foram aceitando abertamente as sugestões, no entanto, foram sempre surgindo algumas dificuldades. A primeira dificuldade sentida foi mesmo a falta de um estudo adequado por grande parte dos alunos. Por vezes, era necessário “replanificar” a aula, pois como o material não estava pronto a trabalhar, chegava a ser necessário fazer trabalho de leitura rítmica e melódica mais intensivos. Outra dificuldade sentida foi a tendência para os alunos serem precipitados, pouco concentrados e pouco reflexivos, o que de certa forma, dificultava a idealização dos objetivos, que apontavam ao oposto.

Uma outra situação que pode ter dificultado a aquisição dos conceitos pelos alunos, foi o facto de estes alunos estarem habituados a uma filosofia de ensino específica da professora, o que provocava questões no pensamento acerca das propostas de tarefas às quais não estavam habituados. De referir que, visto serem alunos de outra professora, mostrava-se necessário implementar uma didática que não diferisse em demasia daquela que a professora titular utilizaria caso não fossem acionadas as estratégias pedagógicas no âmbito deste projeto, ou seja, foi necessário mediar as estratégias do projeto de estágio com as estratégias normalmente utilizadas pelas professoras do conservatório.

Apesar das dificuldades, o sentimento de aprendizagem com esta formação foi bastante positivo, num número de vasto de experiências e aprendizagens como professor e como pessoa. Num leque diverso de alunos, com personalidades diferentes, foi possível reparar na necessidade de adaptar o tipo de discurso aos diferentes alunos em função da sua idade, da sua personalidade e das suas características intrínsecas pessoais como instrumentistas.

Ao longo do ano letivo, foi também gratificante poder colaborar com a Orquestra Sinfónica do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga, na qualidade de instrumentista, pois aproximou-me, de certa forma, das interpretações dos alunos acerca das suas dificuldades. Assim, foi possível também conhecer mais especificamente as dinâmicas do conservatório que desenvolvia muitas atividades, programas orquestrais e respetivos concertos, que proporcionavam grandes benefícios na aprendizagem dos alunos como instrumentistas.

Por fim, seriam importantes algumas considerações acerca da pertinência do projeto em função da temática. Observando as análises e reflexões realizadas reparamos que as mesmas foram feitas de uma perspetiva em que a presença do encarregado de educação ou do professor nas

audições ou concertos mostravam-se um fator positivo de motivação para os alunos. Apesar disso, não poderiam essas presenças representar grandes fontes de distração e ansiedade nos alunos? Será que níveis de preocupação demasiado elevados na fase de preparação não poderiam resultar em desânimo, desmotivação e angústia pelas elevadas expectativas que acabariam por não se concretizar? Será que demasiada preocupação em estar concentrado não resultaria em conseqüente desconcentração? Poderá até a presença ou ausência destes agentes ser indiferente para os alunos? Visto isto, é legítimo referir a ambigüidade da temática da ansiedade, pois, como anteriormente fora citado por Cardassi (s.d.), não existe um receituário para o tratamento da ansiedade, pois cada caso é um caso com diferentes origens, num infinito de variáveis provenientes de cada indivíduo.

Desta forma, este estudo surge como um pequeno contributo para ajudar os alunos a ultrapassarem as suas dificuldades no âmbito performativo, pois a exigência do mundo artístico considera-se cada vez elevada, o que aumenta os níveis de pressão dos artistas que, por sua vez, requerem grandes níveis de resistência psicológica e gestão emocional. O ato de subir ao palco requer uma preparação a todos os níveis e é algo mais orgânico do que aparenta. Os efeitos da ansiedade ao se expressarem, podem levar a dificuldades, sendo possível a perda de qualidade durante uma performance. A ansiedade em relação ao repertório remete para a escolha de repertório exequível que facilite os processos cognitivos da aprendizagem, e que os alunos tenham gosto em praticar.

Com este estudo tivemos a possibilidade de afinar respostas e compreender com maior profundidade as subtilezas do fenómeno da ansiedade, observando que o medo dos alunos em errar em frente ao público era o que lhes provocava mais ansiedade.

Concluiu-se que predomina entre os alunos de fagote nesta escola de ensino especializado da música uma ansiedade de carácter social, em que um indivíduo sente maiores dificuldades quando se expõe a um ou mais indivíduos. Nessa medida, ao fim deste estudo, a percepção mais clara desta realidade remete para a necessidade de desenvolvimento de estratégias pedagógicas que se dirijam a esse lado social da ansiedade dos alunos; isto é, sugere-se que a escola e os professores devam apostar mais em atividades que promovam o confronto dos alunos com um maior número de situações de tocar em público e de tocar uns com os outros, de forma a combaterem de forma sistemática essas dificuldades resultantes de uma ansiedade de cariz predominantemente social. Estratégias como uma maior ênfase no trabalho de grupo, no tocar em grupo em situações informais, e nas audições de classe e pequenos concertos, poderão ajudar a tornar o confronto com o público uma realidade mais frequente e comum e, por isso, menos geradora de ansiedade e mais propícia a provocar sentimentos de conforto e felicidade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almeida, L., & Araújo, A. (2014). *Aprendizagem e sucesso escolar: variáveis pessoais dos alunos*. Braga: Associação para o Desenvolvimento da Investigação em Psicologia da Educação.

Almeida, L., & Wechsler, S. (2015). Excelência profissional: a convergência necessária de variáveis psicológicas. *Estudos de Psicologia – Campinas*, 32 (4), 767-775.

Amenteé maravilhosa. (s.d.). *Você conhece o “estado Flow”, ou de Fluxo?* Disponível em <https://amenteemaravilhosa.com.br> acessado a 15 de janeiro de 2017.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders V*. Porto Alegre: Artmed.

Anthony, S. (2009). A criança com transtorno de ansiedade: seus ajustamentos criativos defensivos. *Revista da Abordagem Gestáltica*, 15 (1), 55-61.

Araújo, J. (2013). *Ansiedade na performance em crianças e adolescentes: algumas estratégias pedagógicas de autocontrole*. Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino de Música. Braga: Universidade do Minho.

Bastos, A. (2010). *Docência além de sala de aula*. Disponível em <http://saberfazerreser.blogspot.pt> acessado a 7 de janeiro de 2017.

Blackwell, W., Kraiger, K., & Passmore, J. (2015). *The Wiley Blackwell handbook of the psychology of training, development, and performance improvement*. Chichester: Wiley Blackwell.

Boruchovitch, E. (1999). Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 12 (2). Disponível em <http://www.scielo.br> acessado a 7 de janeiro de 2017.

Botton, A. (2005). *Status Ansiedade*. Lisboa: Dom Quixote.

Bulgraen, V. (2010). O papel do professor e sua mediação no processo de elaboração do conhecimento. *Revista Conteúdo*, 1 (4), 30-38.

Burns, M. (s.d.). *Some thoughts on reedmaking*. Disponível em <http://www.michaelburnsbassoon.com> acessado a 8 de janeiro de 2017.

Burns, M. (1999). How to choose a double reed player. *North Carolina Music Educator*, 49 (1), 30.

Burns, M. (2004). Report on the Pedagogy Round Table. *The Double Reed*, 27 (2), 83-88.

Burns, M. (2007). Response issues on the bassoon. *The Double Reed*, 30 (4), 71-75.

Caldeira, A. (s.d.). *Apresentação*. Disponível em <http://www.conservatoriodebraga.pt> acessado a 18 de novembro de 2016.

Cardassi, L. (s.d.). Pisando no palco: prática de performance e produção de recitais. *Anais do I Seminário Nacional de Pesquisa em Performance Musical*, 251-257. Disponível em <http://www.academia.edu> acessado a 2 de novembro de 2016.

Cernev, F. (2011). *A motivação de professores de música sob a perspectiva da teoria da autodeterminação*. Dissertação de Mestrado em Música. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes.

Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga. (s.d.). *Programa do curso de fagote*. Disponível em <http://www.conservatoriodebraga.pt> acessado a 18 de novembro de 2016.

Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga. (2014-2018). *Projeto educativo*. Disponível em <http://www.conservatoriodebraga.pt> acessado a 18 de novembro de 2016.

Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia Educação e Cultura*, 13 (2), 355-380.

Criasaúde. (2016). *Ansiedade*. Disponível em <https://www.criasaude.com.br> acessado a 31 de dezembro de 2016.

Csikszentmihalyi, M. (1991). *Flow: the psychology of optimal experience*. Nova Iorque: Harper Perennial.

Deus, P. (s.d.). *Ansiedade: sintomas, tratamentos e causas*. Disponível em <http://www.minhavidacom.br> acessado a 31 de dezembro de 2016.

Direção-Geral de Saúde. (s.d.). *O divórcio dos pais e as suas consequências para os filhos*. Disponível em <http://usf-fanzeres.min-saude.pt> acessado a 05 de janeiro de 2017.

Driskell, J., & Salas, E. (1996). *Stress and human performance*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Elias, M., Friedlander, P., & Tobias, S. (2000). *Os pais e a educação emocional: como educar uma criança autodisciplinada, responsável e socialmente capaz*. Cascais: Pergaminho.

Eysenck, M. (1992). *Anxiety: the cognitive perspective*. Hove: Lawrence Erlbaum.

Feldman, E., & Contzius, A. (2011). *Instrumental music education: teaching with the musical and practical in harmony*. Nova Iorque: Routledge.

Ferreira, J. (s.d.). *Reflexões sobre o ser professor: a construção de um professor intelectual*. Disponível em <http://www.bocc.ubi.pt> acessado a 7 de janeiro de 2017.

Fontaine, A. (1991). Relação entre a motivação para a realização e ansiedade, expectativas e conformismo social em função de factores do meio. *Artigo em Livro de Atas de Conferência Nacional*, 269-283.

Garcia, L. (2013). *O cérebro*. São Paulo: Gente editora.

Goodwin, D. (1986). *Anxiety*. Nova Iorque: Oxford University Press.

Gubes, T. (2015). *Os 8 elementos do estado de fluxo (Mihaly Csikszentmihalyi)*. Disponível em <http://talesgubes.com> acessado a 15 de janeiro de 2017.

Hill, M., & Hill, A. (1998). *A Construção de um questionário*. Dinâmia Centro de estudos sobre a mudança socioeconómica.

Hirchfeld, K. (2001). *Características de ansiedade traço-estado, num grupo de indivíduos que exercem as funções de atendente e auxiliar de enfermagem num hospital psiquiátrico*. Dissertação de Mestrado de Psicopatologia e Psicologia Clínica. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Hollander, E., & Simeon, D. (2004). *Transtornos de Ansiedade*. Porto Alegre: ArtMed.

Janeiro, A. (2013). *Ansiedade aos exames/avaliações estudando e caracterizando este fenómeno no ensino básico e secundário*. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação. Ponta Delgada: Universidade dos Açores, Departamento de Ciências da Educação.

Kenny, D. (2011). *The psychology of performance music anxiety*. Nova Iorque: Oxford Press.

Leary, M., & Kowalsky, R. (1995). *Social anxiety*. Nova Iorque: The Guilford Press.

Leitão, I. (2014). *Coparentalidade em situação de divórcio: regras, rituais e rotinas de crianças em idade pré-escolar e escolar*. Dissertação de Mestrado de Psicologia e Desenvolvimento de Recursos Humanos. Porto: Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Educação e Psicologia.

Leitenberg, H. (1990). *Handbook of social and evaluation anxiety*. Nova Iorque: Plenum Press.

Lima, G. (2014). *A motivação de alunos de agronomia: uma visão a partir da teoria da autodeterminação*. Dissertação de Mestrado de Agronomia do Centro de Ciências Agrária de Areia-PB". Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Lucas, M. (s.d.). *Cuidado com as suas palavras: 8 formas de otimizar o seu diálogo interno*. Disponível em <http://www.escolapsicologia.com> acessado a 15 de janeiro de 2017.

March, J. (1995). *Anxiety disorders in children and adolescents*. Nova Iorque: The Guilford Press.

Marques, L. (2012). A ação pedagógico-musical de uma professora de música na educação infantil: um olhar sobre sua gestão da matéria. *Anais do II SIMPOM*, 522-531.

Martinelli, S., & Sassi, A. (2010). Relações entre Autoeficácia e Motivação Académica. *Psicologia Ciência e Profissão*, 30 (4), 780-791.

Martins, A. (2010). *Impacto do divórcio parental no comportamento dos filhos: Fatores que contribuem para uma melhor adaptação. Implicações médico-legais*. Dissertação de Mestrado em Medicina Legal. Porto: Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar.

Mendanha, Z. (2014). *Ansiedade na performance: causas e possíveis curas*. Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino de Música. Lisboa: Escola Superior de Música de Lisboa.

Ministério da Educação. (1993). Decreto Lei nº352/93 de 7 de outubro de 1993. *Diário da República I-Série-A*, 235, 5621-5623.

Morais, C. (2014). *Psicologia Positiva e o Discurso Interno*. Disponível em <http://jovemrumo.fersap.pt> acessado a 14 de janeiro de 2017.

Ochoa, S. (2014). *A influência positiva do envolvimento familiar no ensino do fagote*. Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino de Música. Braga: Universidade do Minho.

Oliveira, P. (2015). *Expectativas face à escola, dos encarregados de educação dos alunos com e sem necessidades educativas especiais do 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação Especial. Porto: Universidade Fernando Pessoa.

Polak, L. (2016). *Estado de fluxo: o método científico para atingirmos a excelência – parte 1*. Disponível em <http://lpprodutividade.com.br> acessado a 15 de janeiro de 2017.

Rachman, S. (1998). *Anxiety*. Hove: Psychology Press.

Rapee, R. (1996). *Current controversies in the anxiety disorders*. Nova Iorque: The Guilford Press.

Reimer, B. (2009). *Seeking the significance of music education: essays and reflections*. Lanham: MENC - The National Association for Music Education.

Ribeiro, C. (1998). Ansiedade em contexto escolar. *Máthesis*, 7, 351-358.

Sá, F., & Leão, E. (s.d.). A escolha do repertório como fator que determina o nível de interesse do aluno no estudo de violão – um relato de experiência. *IV Jornada de Estudos em Educação Musical II*

*Simpósio de Educação Musical e Humanização*. Disponível em [www.academia.edu](http://www.academia.edu) acessado a 8 de janeiro de 2017.

Serra, A. (1980). O que é a ansiedade? *Psiquiatria Clínica*, 1 (2), 93-104.

Sinico, A., & Winter, L. (2012). Ansiedade na performance musical: definições, causas, sintomas, estratégias e tratamentos. *Revista do Conservatório de Música da UFPel Pelotas*, 5, 36-64.

Souza, V., Cury, F., & Ramos, M. (2013). Uma abordagem sobre as técnicas estendidas utilizadas no fagote e a importância da cooperação do compositor e do intérprete para o aperfeiçoamento do repertório. *Opus*, 19 (2), 135-146.

Spielberger, C., Sarason, I., Streleau, J., & Brebner, J. (1991). *Stress and Anxiety, volume 13*. Nova Iorque: Hemisphere Publishing Corporation.

Tomaselli, T. (2008). *A angústia em Freud*. Disponível em <http://www.redepsi.com.br> acessado a 30 de dezembro de 2016.

Verissimo, S. (2010). *Relações entre ansiedade-estado e ansiedade-traço, sintomas depressivos e sensibilidade ao stress em puérperas*. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Faculdade de Psicologia.

Williamon, A., Aufegger, L., & Eiholzer, H. (2014). Simulating and stimulating performance: introducing distributed simulation to enhance musical learning and performance. *Frontiers in Psychology*, 5 (25), 1-9. doi:10.3389/fpsyg.2014.00025. Disponível em <http://www.frontiersin.org> acessado a 2 de novembro de 2016.

Zarza Alzugaray, F., L., Casanova López, O., & Orejudo Hernández, S. (2016). Ansiedad escénica y constructos psicológicos relacionados. Estudiantes de cinco conservatorios superiores de música españoles. *Revista Internacional de Educación Musical*, 4, 13-24. Doi: 10.12967/RIEM-2016-4-p013-024.

Zerbinatti, C. (2009). *Motivação e Performance: Contribuição da Psicologia da Música às Práticas Instrumentais*. Licenciatura em Educação Artística com Habilitação em Música. São Paulo: Universidade de São Paulo.

## ANEXO I – GRELHAS DE OBSERVAÇÃO

	Pág.
Anexo I – A: Categorias de Análise de Interações de Ned Flanders	122
Anexo I – B: Grelha de Observação de Comportamentos de Ryans	122
Anexo I – C: Grelha de Registo de Feedback do aluno	123
Anexo I – D: Análise do estado de fluxo/Importância da preparação física e da postura	123
Anexo I – E: O discurso interno	124
Anexo I – F: Análise da Ansiedade	124
Anexo I – G: Grelha de Observação de Aula (Baseada na Grelha do Dossier de Estágio)	125

Anexo I – A: Categorias de Análise de Interações de Ned Flanders

<b>Categorias de Análise de Interações de Ned Flanders</b> (FIAC – Flanders Interaction Analysis Categories)				
Falas da Professora		Categoria	Atividade	nº de vezes
Influência Indireta*	Resposta	1	<b>Aceita Sentimentos</b>	
		2	<b>Elogia ou incentiva</b>	
		3	<b>Aceita ou usa ideias do aluno</b>	
		4	<b>Faz perguntas</b>	
Influência Direta*	Iniciação	5	<b>Palestras</b>	
		6	<b>Dá instruções</b>	
		7	<b>Critica ou justifica autoridade</b>	
Falas do aluno	Resposta	8	<b>Falas de resposta</b>	
	Iniciação	9	<b>Falas de iniciação</b>	
Silêncio		10	<b>Silêncio ou Confusão</b>	

Anexo I – B: Grelha de Observação de Comportamentos de Ryans

<b>Grelha de Observação de Comportamentos de Ryans</b>										
Comportamentos do Aluno										
1	Apático	1	2	3	4	5	6	7	Vivo	
2	Obstrucionista	1	2	3	4	5	6	7	Responsável	
3	Incerto	1	2	3	4	5	6	7	Autoconfiante	
4	Dependente	1	2	3	4	5	6	7	Empreendedor	
Comportamentos da Professora										
5	Parcial	1	2	3	4	5	6	7	Justo	
6	Autocrático	1	2	3	4	5	6	7	Democrático	
7	Distante	1	2	3	4	5	6	7	Disponível	
8	Estreito	1	2	3	4	5	6	7	Compreensivo	
9	Duro	1	2	3	4	5	6	7	Amável	
10	Sem rigor, triste	1	2	3	4	5	6	7	Sabe estimular	
11	Estereotipado	1	2	3	4	5	6	7	Original	
12	Apático	1	2	3	4	5	6	7	Vivo	
13	Apagado	1	2	3	4	5	6	7	Insinuante	
14	Evita as dificuldades	1	2	3	4	5	6	7	Responsável	
15	Excêntrico	1	2	3	4	5	6	7	Sério	
16	Excitável	1	2	3	4	5	6	7	Assente	
17	Incerto	1	2	3	4	5	6	7	Confiante	
18	Desorganizado	1	2	3	4	5	6	7	Metódico	
19	Inflexível	1	2	3	4	5	6	7	Sabe adaptar-se	
20	Pessimista	1	2	3	4	5	6	7	Otimista	
21	Imaturo	1	2	3	4	5	6	7	Maduro	
22	Estreito de Espírito	1	2	3	4	5	6	7	Largo de Espírito	
<b>Repertório:</b>										

Anexo I – C: Grelha de Registo de Feedback do aluno

<b>Grelha de Registo de Feedback do aluno</b>								
1	Oportuno - imediato	1	2	3	4	5	6	7
2	Oportuno - adequado ao clima da sala de aula	1	2	3	4	5	6	7
3	Individual ou adequado a ser dado em grupo	1	2	3	4	5	6	7
4	Enquadrado num processo pedagógico contínuo	1	2	3	4	5	6	7
5	Sem rodeios nem muitas preparações	1	2	3	4	5	6	7
6	Não avaliativo do carácter, mas do facto	1	2	3	4	5	6	7
7	Educado e Sensível	1	2	3	4	5	6	7
8	Coerente e Constante	1	2	3	4	5	6	7

Anexo I – D: Análise do estado de fluxo/Importância da preparação física e da postura

<b>Análise do estado de fluxo</b>										
<b>Importância da preparação física e da postura</b>										
Cumprimento de micro tarefas claras.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Feedback imediato.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Concentração no presente.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Noção do passar do tempo.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Concentração profunda.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Autocontrolo.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Capacidade/Oportunidade de execução.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Nível de ego pessoal; Disponibilidade para as tarefas.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Desempenho na fase de luta.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Desempenho na fase de libertação.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Fase de fluxo.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Desempenho na fase de recuperação.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Motivação.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Criatividade.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Aprendizagem.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Nível de preocupação no cumprimento de tarefas.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sintomas de ansiedade-traço.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Boa postura física	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Capacidade de reflexo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Flexibilidade corporal	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>Registo de sintomas de ansiedade:</b>										

Anexo I – E: O discurso interno

<b>O discurso interno</b>					
<b>Comportamento</b>	<b>Nível de Comportamento</b>				
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Concentração					
Foco na tarefa a desenvolver					
Postura positiva para a tarefa					
Disponibilidade para as tarefas					
Reflexão antes da execução/discurso interno					
Ansiedade como efeito estimulante					
Ansiedade como efeito bloqueante					
Progressão cognitiva ao longo da aula					
Sintomas de ansiedade-traço					
<b>Registo de sintomas de ansiedade:</b>					

Anexo I – F: Análise da Ansiedade

<b>Análise da Ansiedade</b>										
Concentração/Foco	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Reflexão antes da execução	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Cumprimento de microtarefas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Postura ansiosa	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Atitude ativa	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Disponibilidade para as tarefas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Nível do estudo do repertório	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Progressão cognitiva na aula	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Preocupação com as tarefas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ansiedade-Efeito bloqueante	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>Registo de sintomas de ansiedade:</b>										

Anexo I – G: Grelha de Observação de Aula (Baseada na Grelha do Dossier de Estágio)

Sumário						
Recursos/Materiais						
Parâmetros		Desempenhos a observar	Nada Evidente	Evidente	Muito evidente	
Conhecimentos científicos	Evidencia rigor científico					
	Usa linguagem adequada					
Comunicação Educativa	Não-verbal	Contato Visual com os alunos				
		Postura	Confiante			
			Relaxada			
		Movimentação na sala de aula				
	Professor-aluno	Chamadas de atenção				
		Instruções				
		Respostas às questões colocadas				
		Explicações				
	Aluno-professor	Solicitação de ajuda				
		Apresentação de ideias				
	Aluno-aluno	Explicação de ideias				
		Defesa de ideias				
		Aceitação das ideias do outro				
Aprendizagens no âmbito da disciplina	Promove aprendizagens ajustadas	Ao programa				
		Aos objetivos				
		Aos alunos				
	Promove aprendizagens úteis	Noutros contextos				
		Em situações do quotidiano				
Avaliação do desempenho dos alunos	Utiliza instrumentos de avaliação dos alunos					
Gestão da aula	<b>Observações:</b>					



## ANEXO II – GUIÕES DOS INQUÉRITOS

	Pág.
Anexo II – A: Foco na atividade e diálogo interno no controlo da ansiedade	128
Anexo II – B: A ansiedade na preparação da performance	133
Anexo II – C: Inquérito (Encarregados de Educação)	137
Anexo II – D: O que causa ansiedade nos alunos de fagote?	140

## Anexo II – A: Foco na atividade e diálogo interno no controlo da ansiedade

(Inquérito aos alunos do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga)

### Guião

Este inquérito desenvolve-se no âmbito do Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada «Os efeitos da ansiedade na performance dos alunos de fagote» relativo ao estágio curricular do Mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho. Destina-se aos alunos de fagote (M08), e alguns grupos de Música de Câmara (M32), do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga.

#### Objetivos

- Analisar níveis de concentração e foco nas tarefas de cada aluno.
- Perceber se os alunos promovem um diálogo interno positivo.
- Conhecer melhor o contexto do estudo individual dos alunos.
- Identificar o que causa ansiedade a cada aluno.
- Analisar o conceito de ansiedade em relação com o medo do palco e com a motivação.
- Registrar reações ligadas ao estado de fluxo, ao diálogo interno e à ansiedade em diferentes contextos: situação de estudo, situação de aula e situação de audição.

#### Estrutura

##### A – Respostas Fechadas

	Blocos Principais de Análise		
	Situação de Estudo	Situação de Aula	Situação de Audição ou Concerto
1. Concentração/Estado de Fluxo	1.1	2.1	3.1
2. Estrutura do Estudo	1.2	2.2	X
3. Sozinho/Acompanhado	1.3	2.3	3.2
4. Repertório	1.4	2.4	3.3
5. Contexto	1.5	2.5	3.4
6. Prazer/Motivação	1.6	2.6	3.5

##### B – Respostas Abertas

Situação de estudo
1. Gostas de estudar o teu instrumento? Porquê?
2. Ficas ansioso/a a estudar o teu instrumento? Porquê?
Situação de aula
3. Na aula de instrumento ficas ansioso/a? Porquê?
4. O que sentiste quando o professor estagiário apareceu na tua aula pela primeira vez?
Situação de audição/concerto
5. Numa audição/concerto ficas ansioso/a? Porquê?
6. Gostas de tocar em público? Porquê?

## **Foco na atividade e diálogo interno no controlo da ansiedade**

(Inquérito aos alunos do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga)

Nome do aluno/a:

---

Este inquérito desenvolve-se no âmbito do Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada «Os efeitos da ansiedade na performance dos alunos de fagote» relativo ao estágio curricular do Mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho. Destina-se aos alunos de fagote (M08), e alguns grupos de Música de Câmara (M32), do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga.

A - Responde rodeando as opções que se adequam mais a ti e completa os espaços.

1. Quando estudas instrumento:

1.1. Como é a tua concentração?

- a) Concentras-te com facilidade.
- b) Tens dificuldade em te concentrares.
- c) Pensas apenas no que estás a tocar.
- d) Pensas em outras coisas que não têm nada a haver com tocar instrumento.
- e) Pensas no tempo que falta para apresentares o que estás a estudar.
- f) Tocas sem pensar em nada.

1.2. Como organizas o teu estudo?

- a) Tocas o repertório sempre de início a fim.
- b) Estudas o repertório em pequenas partes.
- c) Ficas longos períodos de tempo a estudar pequenas partes do repertório.
- d) Não tens grande paciência para estar sempre a tocar o mesmo.
- e) Começas pelo repertório mais difícil.
- f) Começas pelo repertório mais fácil.

1.3. Quando estás a estudar instrumento:

- a) Preferes estudar sozinho/a.
- b) Preferes estudar em conjunto com colegas.
- c) Gostas que outros colegas assistam ao teu estudo.
- d) Não gostas que outros colegas estudem simultaneamente na tua sala.
- e) Sentes-te autónomo/a no teu estudo.
- f) Ficas bloqueado/a porque precisas de ajuda.

1.4. No estudo do repertório:

- a) Estudas apenas o repertório que gostas mais.

- b) Estudadas todo o repertório equitativamente.
- c) Estudadas mais o repertório com mais dificuldades.
- d) Estudadas mais o repertório mais fácil.
- e) Desistes das peças que não consegues tocar facilmente.
- f) És persistente em resolver os problemas do repertório.

1.5. Em que contexto te sentes mais à vontade para estudar?

- a) Em casa.
- b) Ao ar livre.
- c) Na escola.
- d) Numa sala com acústica muito seca.
- e) Numa sala com acústica com muito eco.
- f) Outro \_\_\_\_\_

1.6. Sentes-te motivado/a para o estudo do teu instrumento?

Nada                      Pouco                      Razoavelmente                      Muito                      Totalmente

2. Quando tocas na aula:

2.1. Como é a tua concentração?

- a) Concentras-te com facilidade.
- b) Tens dificuldade em te concentrares.
- c) Pensas apenas no que estás a tocar.
- d) Pensas em outras coisas que não têm nada a haver com tocar instrumento.
- e) Preocupas-te com o que a professora está a pensar de ti.
- f) Tocas sem pensar em nada.

2.2. Como decorrem as tuas aulas?

- a) O tempo demora muito a passar.
- b) O tempo passa muito rápido.
- c) Não ficas preocupado/a porque estás preparado para a aula.
- d) Sentes receio que não sejas capaz de fazer o que te pedem.
- e) Queres que a aula seja rápida porque tens medo de tocar mal.
- f) Dizes coisas para ti mesmo/a para te motivares.

2.3. Quando tocas na aula de instrumento:

- a) Preferes tocar sozinho/a.
- b) Preferes tocar em conjunto com colegas.

- c) Gostas que outros colegas assistam às tuas aulas.
- d) Não gostas que outros colegas assistam às tuas aulas.
- e) Gostas que o professor toque contigo.
- f) Não gostas quando o professor toca contigo.

2.4.No estudo do repertório:

- a) Tocas o repertório sempre de início a fim.
- b) Estudas o repertório em pequenas partes.
- c) Aceitas o que te é sugerido.
- d) Rejeitas o que te é proposto e dizes que queres tarefas diferentes.
- e) Não ficas preocupado/a porque sabes que vais ter facilidade em cumprir.
- f) Consegues concentrar-te a estudar a mesma peça durante muito tempo.

2.4.1. Normalmente qual a ordem de execução do material na aula? (escalas, estudos, peças).

---

2.5.Em que contexto te sentes mais à vontade a ter aula?

- a) Numa sala de aula grande.
- b) Numa sala de aula pequena.
- c) Num auditório pequeno.
- d) Num auditório grande.
- e) Num espaço arrumado.
- f) Outro \_\_\_\_\_

2.5.1. Qual o local onde te sentes menos à vontade a ter aula?

---

2.6. Sentes-te motivado/a para tocar instrumento nas tuas aulas?

Nada                  Pouco                  Razoavelmente                  Muito                  Totalmente

3. Quando tocas numa audição ou concerto:

3.1.Como é a tua concentração?

- a) Concentras-te com facilidade.
- b) Tens dificuldade em te concentrares.
- c) Pensas apenas no que estás a tocar.
- d) Dizes coisas para ti mesmo/a para te motivares.
- e) Preocupas-te com o que o público está a pensar de ti.
- f) Tocas sem pensar em nada.

3.2.Quando tocas em concertos ou audições:

- a) Preferes tocar a solo.
- b) Preferes tocar a solo com acompanhamento.
- c) Preferes tocar em Música de Câmara.

- d) Gostas mais de tocar em Orquestra.
- e) Gostas que o professor assista aos teus concertos.
- f) Não gostas quando o professor toca contigo.

3.3. Na execução do repertório:

- a) Ficas nervoso/a.
- b) Tens medo de te enganar.
- c) Procuras concentrar-te no que tens que tocar e ignoras o público.
- d) Sentes que devias ter estudado mais.
- e) O tempo demora muito a passar.
- f) O tempo passa muito rápido.

3.4. Em que contexto de audição ou concerto gostas mais de tocar:

- a) Num auditório grande.
- b) Num auditório pequeno.
- c) Num auditório lotado.
- d) Num auditório com pouco público.
- e) Com a presença de familiares e amigos.
- f) Preferes não ter ninguém conhecido no público.

3.5. Sentes-te motivado/a para tocar instrumento em concertos e audições?

Nada                  Pouco                  Razoavelmente                  Muito                  Totalmente

B - Responde às seguintes questões:

1. Gostas de estudar o teu instrumento? Porquê?
2. Ficas ansioso/a a tocar o teu instrumento? Porquê?
3. Na aula de instrumento ficas ansioso/a? Porquê?
4. O que sentiste quando o professor estagiário apareceu na tua aula pela primeira vez?
5. Numa audição/concerto ficas ansioso/a? Porquê?
6. Gostas de tocar em público? Porquê?

Muito Obrigado! ☺

Anexo II – B: **A ansiedade na preparação da performance**  
(Inquérito aos alunos do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga)

**Guião**

Este inquérito desenvolve-se no âmbito do Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada «Os efeitos da ansiedade na performance dos alunos de fagote» relativo ao estágio curricular do Mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho. Destina-se aos alunos de fagote (M08), e alguns grupos de Música de Câmara (M32), do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga.

**Objetivos**

- Analisar os efeitos da ansiedade na performance dos alunos.
- Verificar se os alunos protagonizaram um discurso interno como efeito estimulante ou bloqueante, em função da audição.
- Confirmar com os alunos se a potencialização de um discurso interno positivo foi útil para uma performance com mais qualidade.
- Saber na opinião dos alunos qual o seu nível de satisfação quanto ao seu desempenho na preparação da performance e na performance.
- Registo de reações ansiosas e diálogos internos: antes da audição, antes de entrar no palco, durante a audição e depois da audição.

**Estrutura**

**A – Respostas Fechadas**

	<b>Blocos Principais de Análise</b> (Alíneas do Inquérito)		
	<b>Concentração</b> (Organizar/ Consciencializar)	<b>Discurso Interno</b> (Pensar)	<b>Ansiedade</b> (Sentir)
1. Na preparação da audição	1.1	2.1	3.1
2. Antes de entrar em palco	1.2	2.2	3.2
3. Durante a audição	1.3	2.3	3.3
4. Depois da audição	X	2.4	3.4

**B – Respostas Abertas**

<b>Concentração</b>
1. Como consideras a tua concentração para o estudo do instrumento? Porquê?
<b>Discurso Interno</b>
2. Achas que pensar positivo ajuda a melhorar o teu desempenho? Porquê?
<b>Ansiedade</b>
3. Ficas ansioso/a a tocar instrumento? Porquê?

## **A ansiedade na preparação da performance**

(Inquérito aos alunos do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga)

Nome do aluno/a: \_\_\_\_\_

Este inquérito desenvolve-se no âmbito do Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada «Os efeitos da ansiedade na performance dos alunos de fagote» relativo ao estágio curricular do Mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho. Destina-se aos alunos de fagote (M08), e alguns grupos de Música de Câmara (M32), do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga.

**A - Responde rodeando as opções que se adequam mais a ti e completa os espaços tendo em conta o teu desempenho na preparação da audição organizada com o professor estagiário.**

### **1. Concentração/Foco na tarefa**

#### **1.1. Na preparação da audição**

- a) Focaste a tua atenção nas tarefas a desenvolver.
- b) O tempo demorava muito a passar enquanto estudavas.
- c) O tempo passava muito rápido enquanto estudavas.
- d) Definiste objetivos específicos para cada dia de estudo.  
d.1) Quais? \_\_\_\_\_
- e) Não definiste nenhuns objetivos para cada dia de estudo.
- f) Definiste objetivos, mas sem grande compromisso.  
f.1) Quais? \_\_\_\_\_

1.1.a) O teu estudo foi organizado?

Nada            Pouco            Razoavelmente            Muito            Totalmente

1.1.b) A organização com que estudaste afetou a tua concentração?

Nada            Pouco            Razoavelmente            Muito            Totalmente

Porquê? \_\_\_\_\_

#### **1.2. Antes de entrares em palco**

- a) Procuraste focar-te no repertório.
- b) Concentraste-te nos teus objetivos para a audição.
- c) Respiraste calmamente.
- d) Ficaste desconcentrado/a com medo do público.
- e) Ficaste desconcentrado/a com partes do repertório menos dominadas.
- f) Concentraste-te na parte musical da tarefa.
- g) Concentraste-te na obra como um todo.

#### **1.3. Durante a audição**

- a) A tua concentração foi focada na atividade?

Nada            Pouco            Razoavelmente            Muito            Totalmente

## 2. Discurso Interno

### 2.1. Na preparação da audição

- a) Tiveste um pensamento otimista.
- b) Tiveste um pensamento pessimista.
- c) Pensas-te em coisas que não tinham nada a haver com o estudo.
- d) Pensaste coisas para ti mesmo para te motivares.
- e) Esclareceste bem na tua cabeça as tarefas a cumprir.
- f) Pensaste que serias incapaz de preparar o repertório.
- g) Pensaste sempre que irias conseguir preparar o repertório para a audição.

### 2.2. Antes de entrares em palco

- a) Começaste a duvidar das tuas capacidades.
- b) Disseste coisas positivas para ti mesmo/a para te motivares.  
O quê? \_\_\_\_\_
- c) Começaste a pensar em alguma coisa que te deixou desmotivado.  
O quê? \_\_\_\_\_
- d) Acreditaste sempre no trabalho que desenvolveste na fase de preparação.
- e) Pensaste no medo de falhar.

2.2.a) Tiveste um pensamento confiante antes de entrares em palco?

Nada            Pouco            Razoavelmente            Muito            Totalmente

### 2.3. Durante a audição

- a) Pensaste no medo de falhar.
- b) Lidaste com os pequenos erros e seguiste em frente.
- c) Erraste uma vez e começou a correr tudo mal porque pensaste nesse erro.
- d) Divertiste-te a tocar.
- e) Tiveste um pensamento negativo sobre o teu desempenho.
- f) Tiveste um pensamento positivo sobre o teu desempenho.
- g) Pensaste no que estava a correr bem.
- h) A audição passou mesmo rápido.
- i) A audição pareceu demorar muito tempo.

### 2.4. Depois da audição

- a) Pensaste na audição de uma forma positiva.
- b) Pensaste na audição de uma forma negativa.
- c) Pensaste no que aprendeste com o trabalho desenvolvido.
- d) Ficaste contente porque correu bem.
- e) Ficaste triste porque correu mal.
- f) Pensaste nos erros que cometeste.
- g) Aprendeste algo com esta audição.  
g.1) O quê? \_\_\_\_\_

### 3. Ansiedade

#### 3.1. Na preparação da audição

- a) Por vezes ficaste ansioso/a, mas depois ultrapassaste isso.
- b) Por vezes ficaste ansioso/a e por consequência ficaste bloqueado/a.
- c) Ficaste ansioso/a e isso prejudicou o teu estudo.
- d) Não ficaste ansioso/a.
- e) Sentiste-te incapaz de cumprir as tarefas.

#### 3.2. Antes de entrares em palco

- a) Sentiste ansiedade?

Nada                  Pouco                  Razoavelmente                  Muito                  Totalmente

a.1) Porquê? \_\_\_\_\_

b.1) Se sim, como sentiste essa ansiedade? \_\_\_\_\_

#### 3.3. Durante a audição

- a) Encaraste a ansiedade como algo a teu favor?

Nada                  Pouco                  Razoavelmente                  Muito                  Totalmente

- b) Sentiste reações em ti mesmo? a) Sim b) Não

b.1) Se sim, quais? \_\_\_\_\_

- c) Mantiveste a calma.

- d) Gostaste de estar em palco.

d.1) Porquê? \_\_\_\_\_

- e) Não gostaste de estar em palco.

e.1) Porquê? \_\_\_\_\_

#### 3.4. Depois da audição

- a) Aceitaste os elogios.

- b) Começaste logo a enunciar onde falhaste.

- c) Guardaste os erros para ti mesmo/a.

- d) Questionaste alguém qualificado sobre o teu desempenho.

- e) Simplesmente foste embora e não pensaste mais nisso.

- f) Sentiste preocupação com o que as pessoas acharam.

f.1) Porquê? \_\_\_\_\_

#### B - Responde às seguintes questões:

1. Como consideras a tua concentração para o estudo do instrumento? Porquê?
  
2. Achas que pensar positivo ajuda a melhorar o teu desempenho? Porquê?
  
3. Ficas ansioso/a a tocar instrumento? Porquê?

Muito Obrigado! ☺

## Anexo II – C: **Inquérito**

(Encarregados de Educação de alunos do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga)

### Guião

Este inquérito desenvolve-se no âmbito do Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada «Os efeitos da ansiedade na performance dos alunos de fagote» relativo ao estágio curricular do Mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho. Destina-se aos encarregados de educação dos alunos de fagote (M08), e de alunos de alguns grupos de Música de Câmara (M32), do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga.

#### **Objetivos**

- Perceber até que ponto a família se envolve na ação educativa do educando.
- Averiguar que estudo desenvolvem os alunos quando estão em casa.
- Descobrir até que nível os encarregados de educação motivam os alunos para a prática do instrumento.
- Perceber se os encarregados de educação e a família acompanham o educando quando este tem um concerto ou audição.

#### **Estrutura**

##### **A – Respostas Fechadas**

<b>Blocos Principais de Análise</b> (Alíneas do Inquérito)		
<b>Concentração</b>	<b>Ansiedade</b>	<b>Audições/Concertos</b>
1.1. O estudo	2.1. A personalidade do aluno/a	3.1 A participação dos encarregados de educação
1.2. O tempo de estudo	2.2. As reações do aluno/a	3.2 A divulgação do aluno/a sobre os seus eventos
1.3. O foco na tarefa	2.3. A forma de agir do aluno/a	3.3 A motivação do aluno/a para tocar em público

##### **B – Respostas Abertas**

<b>Concentração</b>
1. Como é a concentração do/a seu/a educando/a quando estuda instrumento em casa? Descreva.
<b>Ansiedade</b>
2. Considera o/a seu educando/a uma pessoa ansiosa? Porquê?
<b>Audições/Concertos</b>
3. Acha que o/a seu/a educando/a se sente motivado/a para tocar em audições e concertos? Porquê?
<b>Questão geral</b>
4. Existem outras áreas que não a música/instrumento em que o seu/a educando/a esteja focado/a e concentrado/a? Se sim, quais?

# Inquérito

(Encarregados de Educação de alunos do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga)

Nome do aluno/a: \_\_\_\_\_

Este inquérito desenvolve-se no âmbito do Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada «Os efeitos da ansiedade na performance dos alunos de fagote» relativo ao estágio curricular do Mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho. Destina-se aos encarregados de educação dos alunos de fagote (M08), e de alunos de alguns grupos de Música de Câmara (M32), do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga. (Muito obrigado pela colaboração).

## A - Responda rodeando as opções que mais se adequam e complete os espaços.

(Pode ser rodeada mais do que uma opção por alínea).

### 1. Concentração

1.1. Quando o/a seu/a educando/a estuda instrumento:

- a) Toca as peças de início a fim.
- b) Estuda as peças por partes.
- c) Insiste durante muito tempo na mesma parte da peça.
- d) Estuda muito concentrado.
- e) Estuda muito desconcentrado.

1.1.a) Existem fontes de distração para o/a seu/a educando/a durante o estudo do instrumento? a) Sim b) Não

1.1.b) Se sim, que fontes de distração? \_\_\_\_\_

1.2. Quantas horas o/a seu/a educando/a estuda instrumento por dia?

- a) Até meia hora.
- b) Entre meia hora a 1 hora.
- c) Entre 1 hora e 1 hora e meia.
- d) Entre 1 hora e meia e 2 horas.
- e) Mais de 2 horas.

1.3. Considera o/a seu/a educando/a um/a aluno/a focado/a nas tarefas?

Nada                  Pouco                  Razoavelmente                  Muito                  Totalmente

### 2. Ansiedade

2.1. Em casa, o/a seu/a educando/a tem uma personalidade ansiosa?

Nada                  Pouco                  Razoavelmente                  Muito                  Totalmente

2.2. Na época de audições, concertos ou exames de instrumento como reage o/a seu/a educando/a?

- a) Fica nervoso/a.
- b) Controla bem o nervosismo.
- c) Não há alterações no comportamento.
- d) Fica preocupado/a e estuda mais que o normal.
- e) Não fica preocupado.
- f) Fica bloqueado/a por se sentir ansioso/a.
- g) Fica muito sonolento.

- h) Dorme mal
- i) Fica demasiado preocupado/a.
- j) Come pouco.
- k) Come muito.
- l) Come equilibradamente.
- m) Come como é habitual.
- n) Faz mais exercício físico.
- o) Faz menos exercício físico.
- p) Habitualmente não faz exercício físico.
- q) Mantém o exercício físico que faz habitualmente.
- r) Outro? \_\_\_\_\_

2.3. Antes de concertos ou audições sente alguma diferença na forma de agir do seu educando/a?

Nada                  Pouco                  Razoavelmente                  Muito                  Totalmente

2.3.a) Se sim, que diferenças sente? \_\_\_\_\_

### 3. Concertos/Audições

3.1. Quando o/a seu/a educando/a tem concertos, o/a senhor/a:

- a) Assiste à maior parte dos concertos.
- b) Assiste aos concertos mais importantes.
- c) Assiste a todos os concertos sem exceção.
- d) Não assiste a nenhum concerto.
- e) Outro \_\_\_\_\_

3.2. O/a seu/a educando/a informa-o/a quando tem concertos/audições/ exames de instrumento?

- a) Sim informa.
- b) Convida a família a assistir.
- c) Não quer ninguém conhecido a assistir.
- d) Não comunica acerca de qualquer evento.
- e) Comunica como vai correndo o trabalho ao longo do período.
- f) Outro \_\_\_\_\_

3.3. O seu educando/a gosta de tocar em audições e concertos?

Nada                  Pouco                  Razoavelmente                  Muito                  Totalmente

### B - Responda às seguintes questões:

1. Como é a concentração do/a seu/a educando/a quando estuda instrumento em casa? Descreva.
2. Considera o/a seu/a educando/a uma pessoa ansiosa? Porquê?
3. Acha que o/a seu/a educando/a se sente motivado/a para tocar em audições e concertos? Porquê?
4. Existem outras áreas que não a música/instrumento em que o seu/a educando/a esteja focado/a e concentrado/a? Se sim, quais?

**Anexo II – D: O que causa ansiedade nos alunos de fagote?**  
**(Inquérito a alunos de fagote de escolas de ensino especializado no Norte de Portugal)**  
**Guião**

Este inquérito desenvolve-se no âmbito do Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada «Os efeitos da ansiedade na performance dos alunos de fagote» relativo ao estágio curricular do Mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho. Destina-se a alunos de fagote (M08) de diferentes escolas de música de ensino especializado no Norte de Portugal.

**Objetivos**

- Identificar o que causa ansiedade na performance a alunos de fagote.
- Averiguar a influência da família e do professor para a diminuição da ansiedade.
- Situar as reações psicológicas com o aproximar da performance, antes de entrar em palco, durante a performance e depois da performance.
- Identificar níveis de ansiedade em alunos de Conservatório de Música, Academia de Música e Escola Profissional de Música, percebendo se existem diferenças nas reações ansiosas em indivíduos de instituições-tipo diferentes.

**Estrutura**

**A – Respostas Fechadas**

	<b>Blocos Principais de Análise</b> (Alíneas do Inquérito)			
	Antes de uma audição ou concerto	Antes de entrar em palco	Durante uma audição ou concerto	Depois de uma audição ou concerto
• Caracterização do indivíduo/a	X	X	X	X
• Caracterização da escola	X	X	X	X
1. O encarregado de educação	1.1	2.1	X	4.1
2. O professor	1.2	2.2	X	4.2
3. O repertório	1.3	2.3	3.1	4.3
4. O instrumento	1.4	2.4	3.2	X
5. As palhetas	1.5	2.5	3.3	X
6. A motivação	1.6	2.6	3.4	4.4
7. Sintomas de ansiedade	1.7	2.7	3.5	4.5

**B – Resposta Aberta**

5. O que te deixa mais ansioso/a na preparação de uma audição ou concerto? Porquê?

# O que causa ansiedade nos alunos de fagote?

(Inquérito a alunos de fagote de escolas de ensino especializado no Norte de Portugal)

Este inquérito desenvolve-se no âmbito do Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada «Os efeitos da ansiedade na performance dos alunos de fagote» relativo ao estágio curricular do Mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho. Destina-se a alunos de fagote (M08) de diferentes escolas de música de ensino especializado no Norte de Portugal. Desde já o meu agradecimento pela colaboração. Tiago Rodrigues.

**A - Rodeia as opções que mais se adequam a ti, preenche os espaços e responde às questões justificando quando necessário. (Em questões de escolha múltipla podem ser adequadas mais do que uma opção).**

## • Caracterização do indivíduo

Idade: \_\_\_ anos

Ano de escolaridade: \_\_\_

Grau de ensino artístico: \_\_\_

Sexo: a) feminino b) masculino

Marca do instrumento: \_\_\_\_\_

Instrumento: a) próprio b) emprestado

## • Caracterização da escola

→ Que tipo de escola frequentas?

a) Escola Profissional de Música.

b) Conservatório de Música.

c) Academia de Música.

→ Caso tenhas respondido à opção

b) ou c) qual regime de ensino

frequentas:

a) Regime integrado.

b) Regime articulado.

c) Regime supletivo.

→ Quantas aulas de instrumento tens por semana?

a) 1 de \_\_\_ minutos.

b) 2 de \_\_\_ minutos.

c) 3 de \_\_\_ minutos.

d) 4 de \_\_\_ minutos.

e) Outro \_\_\_\_\_

## 1. Antes de uma audição ou concerto:

1.1. a) O teu encarregado de educação sabe quando vais tocar?

Nunca                      Poucas vezes                      Às vezes sim, às vezes não                      Quase sempre                      Sempre

b) O teu encarregado de educação sabe o que vais tocar?

Nunca                      Poucas vezes                      Às vezes sim, às vezes não                      Quase sempre                      Sempre

1.2. O/a professor/a organiza uma rotina de estudo contigo?

Nunca                      Poucas vezes                      Às vezes sim, às vezes não                      Quase sempre                      Sempre

1.3. Como decorre a escolha do repertório a trabalhar durante o período?

a) É o/a professor/a que faz a escolha do repertório.

b) O/a professor/a escolhe o repertório em função da tua opinião.

c) És tu sozinho/a que escolhes o teu repertório.

d) O repertório é escolhido em função de concursos.

e) Normalmente gostas do repertório que é escolhido.

f) Normalmente não gostas do repertório que é escolhido.

g) Só gostas do repertório quando és tu a escolher.

h) Só gostas do repertório quando é o/a professor/a a escolher.

i) Gostas mais do repertório se for escolhido entre ti e o/a teu/a professor/a.

j) Outro \_\_\_\_\_

1.4. O teu instrumento causa-te ansiedade antes de uma audição ou concerto?

Nunca                      Nem por isso                      Às vezes sim, às vezes não                      Quase sempre                      Sempre

Porquê? \_\_\_\_\_

2.6.As tuas palhetas:

- a) Ficam sempre diferentes.
- b) Ficam sempre iguais.
- c) Ficam diferentes com mudanças de clima. (se sim responde às alíneas c.1 e c.2)
  - c.1) Ficam melhores quando o clima fica \_\_\_\_\_
  - c.2) Ficam piores quando o clima fica \_\_\_\_\_
- d) Ficam iguais, mas sentes que ficam diferentes.

2.7.Sentes-te motivado/a para o período de preparação?

Nada                      Pouco                      Razoavelmente                      Muito                      Totalmente

1.7 Antes de uma audição ou concerto sentes algum sintoma de ansiedade?

- a) Sim b) Não

1.7.1. Se sim indica quais na seguinte tabela:

Tipo de Sintomas	Sintomas	
Fisiológicos	Alterações no batimento cardíaco	
	Agitação	
	Falta de ar	
	Respiração demasiado rápida e profunda	
	Boca seca	
	Transpiração	
	Náuseas	
	Diarreia	
	Tremores	
	Rigidez	
	Expressão de palidez	
Tonturas		
Mentais/Cognitivos	Pensamentos derrotistas	
	Falhas de memória	
	Sensação de pânico	
	Má leitura da partitura	
Comportamentais	Respostas mais ríspidas no diálogo com outras pessoas	
	Idas frequentes a locais sem motivo aparente	
	Movimentos corporais insistentes como apertar as mãos ou abanar as pernas	
	Postura tensa	
Outros		

**2. Antes de entrar em palco:**

2.1. O teu encarregado de educação está presente para assistir à tua apresentação?

Nunca                      Poucas vezes                      Às vezes sim, às vezes não                      Quase sempre                      Sempre

2.2. O/a teu professor/a transmite-te confiança antes da tua apresentação?

Nunca                      Poucas vezes                      Às vezes sim, às vezes não                      Quase sempre                      Sempre

2.3. Normalmente, como te sentes em relação ao repertório?

- a) Sentes que devias ter estudado mais.
- b) Tens medo de falhar alguma secção menos dominada.
- c) Não te preocupas porque sabes que estás preparado/a.
- d) Estás sempre a praticar alguma passagem menos bem dominada.
- e) Gostas do repertório após um longo período de estudo do mesmo.
  - e.1) Porquê? \_\_\_\_\_
- f) Não gostas do repertório devido às dificuldades do mesmo
  - f.1) Porquê? \_\_\_\_\_
- g) Outro \_\_\_\_\_

2.4. O teu instrumento causa-te ansiedade antes de entrares no palco?

Nunca                      Nem por isso                      Às vezes sim, às vezes não                      Quase sempre                      Sempre

Porquê? \_\_\_\_\_

2.5. As tuas palhetas:

- a) Ficam sempre diferentes.
- b) Ficam sempre iguais.
- c) Ficam diferentes com mudanças de clima. (se sim responde às alíneas c.1 e c.2)
  - c.1) Ficam melhores quando o clima fica \_\_\_\_\_
  - c.2) Ficam piores quando o clima fica \_\_\_\_\_
- d) Ficam iguais, mas sentes que ficam diferentes.

2.6. Sentes-te motivado/a para subir ao palco?

Nada                      Pouco                      Razoavelmente                      Muito                      Totalmente

2.7. Antes de entrar no palco sentes algum sintoma de ansiedade?

- a) Sim b) Não

2.7.1. Se sim indica quais na seguinte tabela:

Tipo de Sintomas	Sintomas	
Fisiológicos	Alterações no batimento cardíaco	
	Agitação	
	Falta de ar	
	Respiração demasiado rápida e profunda	
	Boca seca	
	Transpiração	
	Náuseas	
	Diarreia	
	Tremores	
	Rigidez	
	Expressão de palidez	
Mentais/Cognitivos	Tonturas	
	Pensamentos derrotistas	
	Falhas de memória	
	Sensação de pânico	
Comportamentais	Má leitura da partitura	
	Respostas mais ríspidas no diálogo com outras pessoas	
	Idas frequentes a locais sem motivo aparente	
	Movimentos corporais insistentes como apertar as mãos ou abanar as pernas	
Outros	Postura tensa	

### 3. Durante uma audição ou concerto:

3.1. Normalmente, gostas de tocar o repertório? a) Sim b) Não

Porquê? \_\_\_\_\_

3.2. O teu instrumento causa-te ansiedade durante uma audição ou concerto?

Nunca                      Nem por isso                      Às vezes sim, às vezes não                      Quase sempre                      Sempre

Porquê? \_\_\_\_\_

3.3. As tuas palhetas:

- a) Ficam sempre diferentes.
- b) Ficam sempre iguais.
- c) Ficam diferentes com mudanças de clima. (se sim responde às alíneas c.1 e c.2)
  - c.1) Ficam melhores quando o clima fica \_\_\_\_\_
  - c.2) Ficam piores quando o clima fica \_\_\_\_\_
- d) Ficam iguais, mas sentes que ficam diferentes.

3.4. Sentes-te motivado/a enquanto tocas?

Nada                      Pouco                      Razoavelmente                      Muito                      Totalmente

3.5. Durante uma audição ou concerto sentes algum sintoma de ansiedade?

a) Sim b) Não

3.5.1. Se sim indica quais na seguinte tabela:

Tipo de Sintomas	Sintomas	
Fisiológicos	Alterações no batimento cardíaco	
	Agitação	
	Falta de ar	
	Respiração demasiado rápida e profunda	
	Boca seca	
	Transpiração	
	Náuseas	
	Diarreia	
	Tremores	
	Rigidez	
	Expressão de palidez	
Mentais/Cognitivos	Tonturas	
	Pensamentos derrotistas	
	Falhas de memória	
	Sensação de pânico	
Comportamentais	Má leitura da partitura	
	Respostas mais ríspidas no diálogo com outras pessoas	
	Idas frequentes a locais sem motivo aparente	
	Movimentos corporais insistentes como apertar as mãos ou abanar as pernas	
Outros	Postura tensa	

### 4. Depois de uma audição ou concerto:

4.1. Normalmente, o teu encarregado de educação felicita-te pela tua apresentação?

Nunca                      Poucas vezes                      Às vezes sim, às vezes                      Quase sempre                      Sempre

não

4.2. Normalmente, o/a teu/a professor/a felicita-te pela tua apresentação?

Nunca                      Poucas vezes                      Às vezes sim, às vezes não                      Quase sempre                      Sempre

4.3. Normalmente, ficas desiludido/a com a tua interpretação do repertório?

Nunca                      Poucas vezes                      Às vezes sim, às vezes não                      Quase sempre                      Sempre

Porquê? \_\_\_\_\_

4.4. Sentes-te motivado/a para voltar a subir ao palco?

Nada                      Pouco                      Razoavelmente                      Muito                      Totalmente

Porquê? \_\_\_\_\_

4.5. Depois de uma audição ou concerto sentes algum sintoma de ansiedade?

a) Sim b) Não

4.5.1. Se sim indica quais na seguinte tabela:

Tipo de Sintomas	Sintomas	
Fisiológicos	Alterações no batimento cardíaco	
	Agitação	
	Falta de ar	
	Respiração demasiado rápida e profunda	
	Boca seca	
	Transpiração	
	Náuseas	
	Diarreia	
	Tremores	
	Rigidez	
	Expressão de palidez	
Tonturas		
Mentais/Cognitivos	Pensamentos derrotistas	
	Falhas de memória	
	Sensação de pânico	
	Má leitura da partitura	
Comportamentais	Respostas mais ríspidas no diálogo com outras pessoas	
	Idas frequentes a locais sem motivo aparente	
	Movimentos corporais insistentes como apertar as mãos ou abanar as pernas	
	Postura tensa	
Outros		

5. O que te deixa mais ansioso/a na preparação de uma audição ou concerto? Porquê?



## ANEXO III – RECOLHA DE DADOS DA INTERVENÇÃO

	Pág.
Anexo III – A: Grelhas de registo de observação de aulas	148
Anexo III – B: Foco na atividade e diálogo interno no controlo da ansiedade	159
Alunos de Fagote	159
Alunos de Música de Câmara	163
Anexo III – C: A ansiedade na preparação da performance	169
Alunos de Fagote	169
Alunos de Música de Câmara	173

<b>Recolha de Dados Aula Base nº1</b>										
<b>Conceito Fundamental</b>	<b>O estado de fluxo</b>									
<p>Esta grelha é baseada no conceito de «Flow» de Mihalyi Csikszentmihalyi. Em função das ideologias deste autor no capítulo 1.6.2.1 O estado de fluxo (Csikszentmihalyi) do enquadramento teórico deste projeto. Como elementos a observar são contempladas, segundo Gubes (2015) as oito características para o estado de fluxo, segundo Polak (2016) as 4 fases do estado de fluxo, e segundo Polak (2016) os 3 benefícios do «Flow» em áreas essenciais para a produtividade nas nossas tarefas. Adicionou-se como parâmetro de observação o nível de preocupação e a ansiedade-traço de modo a caracterizar possíveis origens da ansiedade.</p>										
<b>01/02/2017</b>	<b>Grupo E (Secundário)</b>				<b>17h40-18h30</b>					
Cumprimento de micro tarefas claras.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Feedback imediato.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Concentração no presente.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Noção do passar do tempo.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Concentração profunda.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Autocontrolo.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Capacidade/Oportunidade de execução.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Nível de ego pessoal/Disponibilidade para as tarefas.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Desempenho na fase de luta.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Desempenho na fase de libertação.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Fase de fluxo.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Desempenho na fase de recuperação.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Motivação.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Criatividade.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Aprendizagem.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Nível de preocupação no cumprimento de tarefas.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sintomas de ansiedade-traço.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<p>Registo de sintomas de ansiedade: a aluna de clarinete evidenciou um evitamento da situação de liderança do grupo.</p>										
<b>02/02/2017</b>	<b>Aluna A (3º Ano)</b>				<b>10h30-10h55</b>					
Cumprimento de micro tarefas claras.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Feedback imediato.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Concentração no presente.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Noção do passar do tempo.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Concentração profunda.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Autocontrolo.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Capacidade/Oportunidade de execução.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Nível de ego pessoal/Disponibilidade para as tarefas.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Desempenho na fase de luta.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Desempenho na fase de libertação.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Fase de fluxo.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Desempenho na fase de recuperação.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Motivação.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Criatividade.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Aprendizagem.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Nível de preocupação no cumprimento de tarefas.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sintomas de ansiedade-traço.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>Registo de sintomas de ansiedade:</b> demonstrou alguma precipitação na hora de tocar. Por vezes não ouve as indicações enquanto toca, inclusive quando a mandam parar.										
<b>02/02/2017</b>			<b>Aluno D (9º Ano)</b>				<b>13h30-14h20</b>			
Cumprimento de micro tarefas claras.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Feedback imediato.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Concentração no presente.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Noção do passar do tempo.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Concentração profunda.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Autocontrolo.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Capacidade/Oportunidade de execução.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Nível de ego pessoal/Disponibilidade para as tarefas.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Desempenho na fase de luta.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Desempenho na fase de libertação.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Fase de fluxo.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Desempenho na fase de recuperação.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Motivação.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Criatividade.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Aprendizagem.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Nível de preocupação no cumprimento de tarefas.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sintomas de ansiedade-traço.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>Registo de sintomas de ansiedade:</b> o aluno demonstrou alguma precipitação na hora de atacar as notas. Demonstra um olhar preocupado e muita tensão nos dedos.										
<b>02/02/2017</b>			<b>Aluno C (8º Ano)</b>				<b>15h30-16h20</b>			
Cumprimento de micro tarefas claras.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Feedback imediato.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Concentração no presente.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Noção do passar do tempo.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Concentração profunda.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Autocontrolo.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Capacidade/Oportunidade de execução.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Nível de ego pessoal/Disponibilidade para as tarefas.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Desempenho na fase de luta.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Desempenho na fase de libertação.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Fase de fluxo.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Desempenho na fase de recuperação.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Motivação.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Criatividade.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Aprendizagem.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Nível de preocupação no cumprimento de tarefas.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sintomas de ansiedade-traço.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Registo de sintomas de ansiedade: o aluno demonstrou algum receio no momento de tocar, sendo que tal situação se traduziu em tremores nas mãos, muita precipitação e tensão que de certa forma bloqueiam a sua atividade. Observa-se uma constante desconcentração e insistência no erro.										
<b>02/02/2017</b>	<b>Grupo F (Secundário)</b>				<b>16h40-17h30</b>					
Cumprimento de micro tarefas claras.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Feedback imediato.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Concentração no presente.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Noção do passar do tempo.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Concentração profunda.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Autocontrolo.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Capacidade/Oportunidade de execução.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Nível de ego pessoal/Disponibilidade para as tarefas.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Desempenho na fase de luta.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Desempenho na fase de libertação.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Fase de fluxo.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Desempenho na fase de recuperação.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Motivação.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Criatividade.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Aprendizagem.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Nível de preocupação no cumprimento de tarefas.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sintomas de ansiedade-traço.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Registo de sintomas de ansiedade: o grupo demonstrou alguma ansiedade antes de tocar. Frequentemente falha as entradas por precipitação e falta de comunicação. No entanto tentam manter-se concentrados nas tarefas a desenvolver o que ajudou no autocontrolo do grupo.										
<b>03/02/2017</b>	<b>Aluna B (6º Ano)</b>				<b>11h30-12h20</b>					
Cumprimento de micro tarefas claras.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Feedback imediato.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Concentração no presente.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Noção do passar do tempo.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Concentração profunda.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Autocontrolo.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Capacidade/Oportunidade de execução.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Nível de ego pessoal/Disponibilidade para as tarefas.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Desempenho na fase de luta.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Desempenho na fase de libertação.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Fase de fluxo.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Desempenho na fase de recuperação.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Motivação.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Criatividade.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Aprendizagem.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Nível de preocupação no cumprimento de tarefas.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sintomas de ansiedade-traço.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Registo de sintomas de ansiedade: a aluna demonstra alguma ansiedade antes de começar a tocar os exercícios. Apesar das suas boas capacidades para a execução instrumental, apresenta falhas por falta de discernimento e concentração que não lhe permitem pensar nas tarefas com clareza. Deste modo, aluna deixa de se sentir segura.										

## Recolha de Dados Aula nº1 Base (B)

Conceito Fundamental	O estado de fluxo/importância da preparação física e da postura									
<p>Esta grelha é baseada no conceito de «Flow» de Mihalyi Csikszentmihalyi. Em função das ideologias deste autor no capítulo 1.6.2.1 O estado de fluxo (Csikszentmihalyi) do enquadramento contextual e teórico. Como elementos a observar são contempladas, segundo Gubes (2015) as oito características para o estado de fluxo, segundo Polak (2016) as 4 fases do estado de fluxo, e segundo Polak (2016) os 3 benefícios do «Flow» em áreas essenciais para a produtividade nas nossas tarefas. Adicionou-se como parâmetro de observação o nível de preocupação e a ansiedade-traço de modo a caracterizar possíveis origens da ansiedade. Em relação à aula nº1 do projeto foram adicionados alguns parâmetros na aula nº1 (B) ligados à importância da postura e da preparação física fundamentados no capítulo 1.6.1 A organização da preparação da performance, do enquadramento teórico referido, veiculando a prática desportiva e a alimentação saudável como uma prática saudável e muito útil na sintonização de um estado de fluxo no cumprimento de tarefas.</p>										
15/02/2017	Grupo E (Secundário)					17h40-18h30				
Cumprimento de micro tarefas claras.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Feedback imediato.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Concentração no presente.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Noção do passar do tempo.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Concentração profunda.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Autocontrolo.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Capacidade/Oportunidade de execução.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Nível de ego pessoal/Disponibilidade para as tarefas.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Desempenho na fase de luta.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Desempenho na fase de libertação.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Fase de fluxo.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Desempenho na fase de recuperação.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Motivação.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Criatividade.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Aprendizagem.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Nível de preocupação no cumprimento de tarefas.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sintomas de ansiedade-traço.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Boa postura física	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Capacidade de reflexo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Flexibilidade corporal	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<p><b>Registo de sintomas de ansiedade:</b> os alunos demonstram algum cansaço possivelmente relacionado com outro evento que está a ser preparado na escola, o musical «Dreamland». Tendo em conta os diversos ensaios para esse evento os alunos podem estar mais desconcentrados e preocupados que o normal.</p>										
16/02/2017	Grupo F (Secundário)					16h40-17h30				
Cumprimento de micro tarefas claras.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Feedback imediato.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Concentração no presente.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Noção do passar do tempo.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Concentração profunda.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Autocontrolo.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Capacidade/Oportunidade de execução.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Nível de ego pessoal/Disponibilidade para as tarefas.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Desempenho na fase de luta.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Desempenho na fase de libertação.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Fase de fluxo.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Desempenho na fase de recuperação.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Motivação.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Criatividade.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Aprendizagem.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Nível de preocupação no cumprimento de tarefas.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sintomas de ansiedade-traço.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Boa postura física	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Capacidade de reflexo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Flexibilidade corporal	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Registo de sintomas de ansiedade: nada a assinalar. No geral apenas alguma precipitação no momento de tocar.										

## Recolha de Dados Aula Base nº2

Conceito Fundamental	O discurso interno				
<p>Esta grelha é baseada no capítulo 1.6.2 O discurso interno do enquadramento contextual e teórico. Dando continuidade ao processo de investigação esta tabela abarca conceitos centrais abordados nas temáticas anteriores como o foco, a concentração e a reflexão antes da ação instituindo o discurso interno positivo como catalisador de emoções que provoquem sentimentos estimulantes positivos evitando sentimentos de ansiedade negativos traduzidos em sintomas incómodos que podem deturpar a tarefa em curso por determinado executante. Importante referir a progressão cognitiva ao longo da aula em função do processo observando a viabilidade do mesmo.</p>					
02/03/2017	Aluna A (3ºano)			10h30-10h55	
Comportamento	Nível de Comportamento				
	1	2	3	4	5
Concentração			X		
Foco na tarefa a desenvolver			X		
Postura positiva para a tarefa		X			
Disponibilidade para as tarefas				X	
Reflexão antes da execução/discurso interno		X			
Ansiedade como efeito estimulante		X			
Ansiedade como efeito bloqueante	X				
Progressão cognitiva ao longo da aula				X	
Sintomas de ansiedade-traço	X				
Registo de sintomas de ansiedade: a aluna continua a demonstrar alguma instabilidade na hora de tocar, sendo de salientar que manifesta maior concentração.					

02/03/2017	Aluno D (9ºano)	13h30-14h20				
Comportamento		Nível de Comportamento				
		1	2	3	4	5
Concentração					X	
Foco na tarefa a desenvolver					X	
Postura positiva para a tarefa					X	
Disponibilidade para as tarefas						X
Reflexão antes da execução/discurso interno				X		
Ansiedade como efeito estimulante				X		
Ansiedade como efeito bloqueante		X				
Progressão cognitiva ao longo da aula					X	
Sintomas de ansiedade-traço		X				
<b>Registo de sintomas de ansiedade:</b> o aluno demonstrou grandes melhorias no âmbito do estudo do instrumento. É visível a preocupação que demonstra na qualidade da execução das tarefas, sendo que é importante haver uma boa condução desta preocupação de modo a que a mesma se traduza num efeito estimulante.						
02/03/2017	Aluno C (8ºano)	15h30-16h20				
Comportamento		Nível de Comportamento				
		1	2	3	4	5
Concentração				X		
Foco na tarefa a desenvolver				X		
Postura positiva para a tarefa		X				
Disponibilidade para as tarefas					X	
Reflexão antes da execução/discurso interno				X		
Ansiedade como efeito estimulante		X				
Ansiedade como efeito bloqueante					X	
Progressão cognitiva ao longo da aula				X		
Sintomas de ansiedade-traço				X		
<b>Registo de sintomas de ansiedade:</b> o aluno manifesta grande tensão no momento de executar as tarefas propostas. Os seus níveis de autoconfiança e autoestima revelam-se um pouco baixos o que pode estar a potenciar a subida excessiva da ansiedade. O Aluno C começa a mostrar características de ansiedade-traço na sua personalidade.						
03/03/2017	Aluna B (6ºano)	11h30-12h20				
Comportamento		Nível de Comportamento				
		1	2	3	4	5
Concentração		X				
Foco na tarefa a desenvolver		X				
Postura positiva para a tarefa		X				
Disponibilidade para as tarefas		X				
Reflexão antes da execução/discurso interno				X		
Ansiedade como efeito estimulante		X				
Ansiedade como efeito bloqueante				X		
Progressão cognitiva ao longo da aula				X		
Sintomas de ansiedade-traço		X				
<b>Registo de sintomas de ansiedade:</b> a aluna manifestou alguma ansiedade quando lhe foi pedida a escala cromática de Dó, sendo que não conseguia reproduzir a nota Dó grave nessa escala. No entanto nas outras escalas propostas a aluna conseguiu sem problema reproduzir essa nota, o que traduz uma falha pelo medo de errar. Por vezes, a aluna sente-se um pouco bloqueada quando são pedidos exercícios auxiliares às suas dificuldades.						

08/03/2017	Grupo E (Secundário)	17h40-18h30				
Comportamento		Nível de Comportamento				
		1	2	3	4	5
Concentração			X			
Foco na tarefa a desenvolver		X				
Postura positiva para a tarefa		X				
Disponibilidade para as tarefas			X			
Reflexão antes da execução/discurso interno		X				
Ansiedade como efeito estimulante	X					
Ansiedade como efeito bloqueante				X		
Progressão cognitiva ao longo da aula		X				
Sintomas de ansiedade-traço		X				
<b>Registo de sintomas de ansiedade:</b> os alunos demonstram muita falta de motivação que está a bloquear o funcionamento do grupo. Os alunos demonstram grande ansiedade por sentirem incapacidade em cumprir as tarefas. A aluna de clarinete baixo começou inclusive a chorar por não conseguir executar um trecho da peça. A oboísta demonstra também muitas dificuldades de concentração.						

09/03/2017	Grupo F (Secundário)	16h40-17h30				
Comportamento		Nível de Comportamento				
		1	2	3	4	5
Concentração			X			
Foco na tarefa a desenvolver			X			
Postura positiva para a tarefa				X		
Disponibilidade para as tarefas				X		
Reflexão antes da execução/discurso interno				X		
Ansiedade como efeito estimulante			X			
Ansiedade como efeito bloqueante			X			
Progressão cognitiva ao longo da aula				X		
Sintomas de ansiedade-traço	X					
<b>Registo de sintomas de ansiedade:</b> alguma precipitação na zona de dificuldade do repertório. Por vezes, os alunos distraem-se a pensar nas passagens com mais dificuldades em vez de se focarem nas tarefas do presente.						

## Recolha de Dados Aula Base nº3

Conceito Fundamental	Análise da Ansiedade									
Esta grelha foi concebida como apoio de registo para a preparação da audição final, focada nos conceitos gerais da temática do projeto. A mesma foi elaborada em função de componentes utilizadas nas grelhas anteriores.										
03/05/2017	Grupo E (Secundário)			17h40-18h30						
Concentração/Foco	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Reflexão antes da execução	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Cumprimento de microtarefas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Postura ansiosa	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Atitude ativa	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Disponibilidade para as tarefas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Nível do estudo do repertório	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Progressão cognitiva na aula	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Preocupação com as tarefas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ansiedade-Efeito bloqueante	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>Registo de sintomas de ansiedade:</b> os alunos chegaram à aula muito mal preparados, sendo que não conseguiram usufruir de uma reflexão coerente, pois o sentimento de incapacidade acabava por desconcentrar todo o grupo.										
<b>04/05/2017</b>	<b>Aluna A (3º Ano)</b>				<b>10h30-10h55</b>					
Concentração/Foco	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Reflexão antes da execução	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Cumprimento de microtarefas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Postura ansiosa	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Atitude ativa	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Disponibilidade para as tarefas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Nível do estudo do repertório	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Progressão cognitiva na aula	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Preocupação com as tarefas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ansiedade-Efeito bloqueante	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>Registo de sintomas de ansiedade:</b> aparentemente a aluna está a passar uma fase de menor foco no trabalho do instrumento. Tem uma certa dificuldade em esperar para ouvir as indicações e só depois tocar.										
<b>04/05/2017</b>	<b>Aluno D (9º Ano)</b>				<b>13h30-14h20</b>					
Concentração/Foco	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Reflexão antes da execução	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Cumprimento de microtarefas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Postura ansiosa	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Atitude ativa	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Disponibilidade para as tarefas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Nível do estudo do repertório	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Progressão cognitiva na aula	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Preocupação com as tarefas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ansiedade-Efeito bloqueante	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>Registo de sintomas de ansiedade:</b> o aluno evoluiu bastante os seus níveis de motivação positivamente, o que se traduz numa postura mais calma e segura. Alguma preocupação em tocar bem pode estar a reter o aluno visto que este soprou com pouca intensidade para o instrumento.										
<b>04/05/2017</b>	<b>Aluno C (8º Ano)</b>				<b>15h30-16h20</b>					
Concentração/Foco	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Reflexão antes da execução	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Cumprimento de microtarefas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Postura ansiosa	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Atitude ativa	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Disponibilidade para as tarefas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Nível do estudo do repertório	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Progressão cognitiva na aula	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Preocupação com as tarefas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ansiedade-Efeito bloqueante	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>Registo de sintomas de ansiedade:</b> nesta aula o aluno demonstrou muita falta de estudo. Demonstrou-se necessário fazer um trabalho intenso de leitura. Neste sentido notou-se um sentimento de incapacidade e										

insegurança que se expressou em tensão e aparente ansiedade no aluno.

04/05/2017	Grupo F (Secundário)					16h40-17h30				
Concentração/Foco	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Reflexão antes da execução	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Cumprimento de microtarefas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Postura ansiosa	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Atitude ativa	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Disponibilidade para as tarefas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Nível do estudo do repertório	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Progressão cognitiva na aula	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Preocupação com as tarefas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ansiedade-Efeito bloqueante	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

**Registo de sintomas de ansiedade:** nada significativo a assinalar. O grupo funcionou calmamente com uma interação muito positiva.

05/05/2017	Aluna B (6º Ano)					11h30-12h20				
Concentração/Foco	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Reflexão antes da execução	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Cumprimento de microtarefas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Postura ansiosa	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Atitude ativa	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Disponibilidade para as tarefas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Nível do estudo do repertório	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Progressão cognitiva na aula	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Preocupação com as tarefas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ansiedade-Efeito bloqueante	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

**Registo de sintomas de ansiedade:** nota-se muita preguiça em desenvolver as tarefas, principalmente por a aluna se sentir incapaz. Alguma ansiedade pode estar a fazer com que a aluna não respire muito bem.

## Recolha de Dados Aula Base nº4

<b>Conceito Fundamental</b>	<b>Análise da Ansiedade</b>
-----------------------------	-----------------------------

A mesma grelha utilizada na Aula Base nº3.

11/05/2017	Aluna A (3º Ano)					10h30-10h55				
Concentração/Foco	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Reflexão antes da execução	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Cumprimento de microtarefas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Postura ansiosa	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Atitude ativa	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Disponibilidade para as tarefas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Nível do estudo do repertório	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Progressão cognitiva na aula	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Preocupação com as tarefas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ansiedade-Efeito bloqueante	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

<b>Registo de sintomas de ansiedade:</b> aparentemente a aluna encontra-se numa fase de menor motivação para o estudo do instrumento. Tal situação veio a notar-se desde o período em que o seu instrumento esteve para arranjar.												
<b>11/05/2017</b>			<b>Aluno D (9º Ano)</b>					<b>13h30-14h20</b>				
Concentração/Foco			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Reflexão antes da execução			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Cumprimento de microtarefas			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Postura ansiosa			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Atitude ativa			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Disponibilidade para as tarefas			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Nível do estudo do repertório			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Progressão cognitiva na aula			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Preocupação com as tarefas			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ansiedade-Efeito bloqueante			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>Registo de sintomas de ansiedade:</b> as dificuldades em executar o repertório, traduziram-se em significativo desconforto e mal-estar do aluno. À medida que a aula avançava, o aluno ia ficando mais bloqueado.												
<b>11/05/2017</b>			<b>Aluno C (8º Ano)</b>					<b>15h30-16h20</b>				
Concentração/Foco			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Reflexão antes da execução			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Cumprimento de microtarefas			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Postura ansiosa			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Atitude ativa			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Disponibilidade para as tarefas			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Nível do estudo do repertório			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Progressão cognitiva na aula			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Preocupação com as tarefas			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ansiedade-Efeito bloqueante			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>Registo de sintomas de ansiedade:</b> o aluno evidenciou grande bloqueio ao nível dos movimentos e da respiração. Tal situação mostrou-se como consequência da muito má preparação do repertório a estudar.												
<b>11/05/2017</b>			<b>Grupo F (Secundário)</b>					<b>16h40-17h30</b>				
Concentração/Foco			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Reflexão antes da execução			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Cumprimento de microtarefas			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Postura ansiosa			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Atitude ativa			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Disponibilidade para as tarefas			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Nível do estudo do repertório			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Progressão cognitiva na aula			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Preocupação com as tarefas			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ansiedade-Efeito bloqueante			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>Registo de sintomas de ansiedade:</b> nada significativo a assinalar. Houve grande progressão do grupo ao nível emocional no que toca à prática instrumental.												
<b>15/05/2017</b>			<b>Grupo E (Secundário)</b>					<b>08h20-09h10</b>				
Concentração/Foco			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Reflexão antes da execução	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Cumprimento de microtarefas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Postura ansiosa	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Atitude ativa	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Disponibilidade para as tarefas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Nível do estudo do repertório	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Progressão cognitiva na aula	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Preocupação com as tarefas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ansiedade-Efeito bloqueante	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>Registo de sintomas de ansiedade:</b> o grupo evidencia muitas falhas de concentração devido ao mau estudo das peças. Sente-se muita insegurança e ansiedade pelo curto espaço de tempo que têm para preparar o repertório. A aluna de oboé é quem evidencia maior bloqueio de movimentos, notando-se grande rigidez rítmica.										
16/05/2017			Aluna B (6º Ano)				08h20-09h10			
Concentração/Foco	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Reflexão antes da execução	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Cumprimento de microtarefas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Postura ansiosa	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Atitude ativa	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Disponibilidade para as tarefas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Nível do estudo do repertório	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Progressão cognitiva na aula	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Preocupação com as tarefas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ansiedade-Efeito bloqueante	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>Registo de sintomas de ansiedade:</b> a aluna demonstra muita preguiça e desconcentração. No entanto consegue preparar o repertório com qualidade. Mostra-se importante trabalhar no sentido de melhorar este aspeto, pois no futuro pode vir a criar barreiras de cognição à aluna.										

## Anexo III – B: Foco na atividade e diálogo interno no controlo da ansiedade

### Alunos de Fagote

Questão/Resposta	Nº de Respostas
<b>1. Quando estudas instrumento</b>	
<b>1.1. Como é a tua concentração?</b>	
Tens dificuldade em te concentrares.	1 2 3
Pensas apenas no que estás a tocar.	1 2
Pensas no tempo que falta para apresentares o que estás a estudar.	1
<b>1.2. Como organizas o teu estudo?</b>	
Estudas o repertório em pequenas partes.	1 2
Ficas longos períodos de tempo a estudar pequenas partes do repertório.	1
Não tens grande paciência para estar sempre a tocar o mesmo.	1 2
Começas pelo repertório mais difícil.	1 2 3
<b>1.3. Quando estás a estudar instrumento</b>	
Preferes estudar sozinho/a.	1 2 3 4
Gostas que outros colegas assistam ao teu estudo.	1
Não gostas que outros colegas estudem simultaneamente na tua sala.	1 2
Ficas bloqueado/a porque precisas de ajuda.	1
<b>1.4. No estudo do repertório</b>	
Estudas todo o repertório equitativamente.	1
Estudas mais o repertório com mais dificuldades.	1 2 3 4
És persistente em resolver os problemas do repertório.	1 2 3
<b>1.5. Em que contexto te sentes mais à vontade para estudar?</b>	
Em casa.	1 2 3
Na escola.	1 2
Numa sala com acústica muito seca.	1 2
Numa sala com acústica com muito eco.	1

1.6. Sentes-te motivado/a para o estudo do teu instrumento?				
Muito	1	2		
Totalmente	1	2		
2. Quando tocas na aula				
2.1. Como é a tua concentração?				
Concentras-te com facilidade.	1			
Tens dificuldade em te concentrares.	1	2		
Pensas apenas no que estás a tocar.	1			
Preocupas-te com o que a professora está a pensar de ti.	1			
2.2. Como decorrem as tuas aulas?				
O tempo passa muito rápido.	1	2	3	4
Não ficas preocupado/a porque estás preparado para a aula.	1			
Sentes receio que não sejas capaz de fazer o que te pedem.	1	2		
2.3. Quando tocas na aula de instrumento:				
Preferes tocar em conjunto com colegas.	1	2	3	
Gostas que outros colegas assistam às tuas aulas.	1			
Não gostas que outros colegas assistam às tuas aulas.	1			
Gostas que o professor toque contigo.	1	2	3	4
2.4. No estudo do repertório:				
Tocas o repertório sempre de início a fim.	1			
Estudas o repertório em pequenas partes.	1	2	3	
Aceitas o que te é sugerido.	1	2		
Rejeitas o que te é proposto e dizes que queres tarefas diferentes.	1			
Não ficas preocupado/a porque sabes que vais ter facilidade em cumprir.	1	2		
Ordem de execução do material na aula				
1 – Escalas, 2 – Estudos, 3 - Peças	1	2	3	
1 – Escalas, 2 – Peças, 3 - Estudos	1			

<b>2.5. Em que contexto te sentes mais à vontade a ter aula?</b>	
Numa sala de aula grande.	1 2
Numa sala de aula pequena.	1 2
Num espaço arrumado.	1 2
<b>Local onde te sentes menos à vontade a tocar</b>	
Espaço pequeno e desarrumado.	1
Num auditório	1
Em cabines pequenas.	1
Ao ar livre.	1
<b>2.6. Sentes-te motivado/a para tocar instrumento nas tuas aulas?</b>	
Muito	1 2
Totalmente	1 2
<b>3. Quando tocas em concertos ou audições</b>	
<b>3.1. Como é a tua concentração?</b>	
Concentras-te com facilidade.	1 2 3
Tens dificuldade em te concentrares.	1
Pensas apenas no que estás a tocar.	1 2
Dizes coisas para ti mesmo/a para te motivares.	1 2
Preocupas-te com o que o público está a pensar de ti.	1
<b>3.2. Quando tocas em concertos ou audições:</b>	
Preferes tocar a solo com acompanhamento.	1 2 3
Preferes tocar em Música de Câmara.	1
Gostas mais de tocar em Orquestra.	1 2
Gostas que o professor assista aos teus concertos.	1 2 3
<b>3.3. Na execução do repertório:</b>	
Ficas nervoso/a.	1 2
Tens medo de te enganar.	1 2 3

Procuras concentrar-te no que tens que tocar e ignoras o público.	1	2	
O tempo demora muito a passar.	1	2	
O tempo passa muito rápido.	1	2	
<b>3.4. Em que contexto de audição ou concerto gostas mais de tocar:</b>			
Num auditório grande.	1	2	3
Num auditório pequeno.	1		
Num auditório lotado.	1	2	3
Num auditório com pouco público.	1		
Com a presença de familiares e amigos.	1	2	
Preferes não ter ninguém conhecido no público.	1		
<b>3.5. Sentes-te motivado/a para tocar instrumento em concertos e audições?</b>			
Razoavelmente	1		
Totalmente	1	2	3
<b>Respostas Abertas</b>			
<b>1. Gostas de estudar o teu instrumento? Porquê?</b>			
<p>Sim porque tem um som diferente dos outros e aprendo muito com os professores.  Sim porque gosto do meu instrumento.  Gosto, pois o fagote é como se fosse uma extensão do meu corpo e quando toco sinto-me aliviado.  Sim, pois gosto do som do fagote e acho um instrumento muito importante.</p>			
<b>2. Ficas ansioso/a a estudar o teu instrumento? Porquê?</b>			
<p>Sim fico nervosa quando tenho que aprender coisas novas.  Sim fico porque gosto de tocar.  Não, a não ser que esteja em prova, concerto ou audição.</p>			
<b>3. Na aula de instrumento ficas ansioso/a? Porquê?</b>			
<p>Sim, mas não sei explicar porquê.  Não porque toco à frente de pessoas que conheço bem.  Sim porque gosto de saber a opinião da professora sobre o meu desempenho.</p>			
<b>4. O que sentiste quando o professor estagiário apareceu na tua aula pela 1ª vez?</b>			
<p>Pensei que ia ser muito fixe ter um professor novo comigo.  Fiquei atrapalhada e pensei que estava na sala errada.  Fiquei contente porque gosto quando, pessoas que não conheço, assistem às minhas aulas.  Senti-me curioso e intrigado sobre o porquê de ele estar cá.</p>			
<b>5. Numa audição/concerto ficas ansioso/a? Porquê?</b>			
<p>Sim porque posso enganar-me e o público pode ficar a pensar mal de mim  Mais ou menos, fico um bocado ansioso, mas ao longo dos anos tenho melhorado nessa questão.  Sim, pois sinto pressão para tocar bem as partituras.</p>			
<b>6. Gostas de tocar em público? Porquê?</b>			
<p>Sim porque gosto de mostrar o que sei.  Não porque fico nervosa.  Sim, pois gosto de expor o meu trabalho, dedicação e empenho aos outros.</p>			

## Alunos de Música de Câmara

Questão/Resposta	Nº de Respostas
<b>1. Quando estudas instrumento</b>	
<b>1.1. Como é a tua concentração?</b>	
Concentras-te com facilidade.	1 2
Tens dificuldade em te concentrares.	1 2
Pensas apenas no que estás a tocar.	1 2
Pensas em outras coisas que não têm nada a haver com tocar instrumento.	1 2 3
Pensas no tempo que falta para apresentares o que estás a estudar.	1 2 3
Tocas sem pensar em nada.	1
<b>1.2. Como organizas o teu estudo?</b>	
Tocas o repertório sempre de início a fim.	1 2 3
Estudas o repertório em pequenas partes.	1 2 3 4 5 6
Ficas longos períodos de tempo a estudar pequenas partes do repertório.	1 2
Não tens grande paciência para estar sempre a tocar o mesmo.	1 2
Começas pelo repertório mais difícil.	1 2
Começas pelo repertório mais fácil.	1
<b>1.3. Quando estás a estudar instrumento:</b>	
Preferes estudar sozinho/a.	1 2 3 4 5 6
Preferes estudar em conjunto com colegas.	1
Gostas que outros colegas assistam ao teu estudo.	1
Não gostas que outros colegas estudem simultaneamente na tua sala.	1 2 3
Sentes-te autónomo/a no teu estudo.	1 2 3 4 5
Ficas bloqueado/a porque precisas de ajuda.	1
<b>1.4. No estudo do repertório:</b>	
Estudas apenas o repertório que gostas mais.	1 2 3
Estudas mais o repertório com mais dificuldades.	1 2 3

Estudas mais o repertório mais fácil.	1
Desistes das peças que não consegues tocar facilmente.	1
És persistente em resolver os problemas do repertório.	1 2 3 4
<b>1.5. Em que contexto te sentes mais à vontade para estudar?</b>	
Em casa.	1 2
Ao ar livre.	1
Na escola.	1 2 3 4 5
Numa sala com acústica muito seca.	1
Numa sala com acústica com muito eco.	1 2 3 4
<b>Outro</b>	1
Auditório	1
<b>1.6. Sentes-te motivado/a para o estudo do teu instrumento?</b>	
Nada	1
Razoavelmente	1
Muito	1 2 3 4
Totalmente	1 2
<b>2. Quando tocas na aula</b>	
<b>2.1. Como é a tua concentração?</b>	
Concentras-te com facilidade.	1 2 3 4
Tens dificuldade em te concentrares.	1 2 3
Pensas apenas no que estás a tocar.	1 2 3 4
Pensas em outras coisas que não têm nada a haver com tocar instrumento.	1
Preocupas-te com o que a professora está a pensar de ti.	1 2 3 4
<b>2.2. Como decorrem as tuas aulas?</b>	
O tempo demora muito a passar.	1
O tempo passa muito rápido.	1 2 3 4 5 6
Não ficas preocupado/a porque estás preparado para a aula.	1

Sentes receio que não sejas capaz de fazer o que te pedem.	1 2 3
Queres que a aula seja rápida porque tens medo de tocar mal.	1 2 3
Dizes coisas para ti mesmo/a para te motivares.	1 2
<b>2.3. Quando tocas na aula de instrumento:</b>	
Preferes tocar sozinho/a.	1 2 3 4 5
Preferes tocar em conjunto com colegas.	1 2 3
Gostas que outros colegas assistam às tuas aulas.	1
Não gostas que outros colegas assistam às tuas aulas.	1 2
Gostas que o professor toque contigo.	1 2 3 4 5 6
Não gostas quando o professor toca contigo.	1
<b>2.4. No estudo do repertório:</b>	
Tocas o repertório sempre de início a fim.	1 2 3
Estudas o repertório em pequenas partes.	1 2 3
Aceitas o que te é sugerido.	1 2 3 4 5
Rejeitas o que te é proposto e dizes que queres tarefas diferentes.	1
Não ficas preocupado/a porque sabes que vais ter facilidade em cumprir.	1
Consegues concentrar-te a estudar a mesma peça durante muito tempo.	1
<b>2.4.1. Ordem de execução do material na aula</b>	
1 – Peças, 2 – Estudos, nunca toco escalas.	1
1 – Escalas, 2 – Estudos, 3 – Peças.	1 2 3 4 5
1 – Escalas, 2 – Exercícios, 3 – Estudos, Peças.	1
1 – Escalas, Numa aula estudos e na outra Peças.	1
<b>2.5. Em que contexto te sentes mais à vontade a ter aula?</b>	
Numa sala de aula grande.	1 2 3 4 5
Numa sala de aula pequena.	1 2
Num auditório pequeno.	1 2 3 4 5 6

Num auditório grande.	1 2
Num espaço arrumado.	1 2
<b>2.5.1. Local onde te sentes menos à vontade a tocar</b>	
Numa sala pequena.	1 2
Em cabines.	1 2 3 4
Ao ar livre.	1 2
Num auditório.	1
Indiferente, desde que não esteja ninguém a assistir.	1
<b>2.6. Sentes-te motivado/a para tocar instrumento nas tuas aulas?</b>	
Nada	1
Razoavelmente	1
Muito	1 2 3
Totalmente	1 2 3
<b>3. Quando tocas em audições ou concertos</b>	
<b>3.1. Como é a tua concentração?</b>	
Concentras-te com facilidade.	1 2 3 4
Tens dificuldade em te concentrares.	1 2
Pensas apenas no que estás a tocar.	1 2 3 4 5
Dizes coisas para ti mesmo/a para te motivares.	1 2 3
Preocupas-te com o que o público está a pensar de ti.	1 2 3 4 5
<b>3.2. Quando tocas em concertos ou audições:</b>	
Preferes tocar a solo.	1 2 3 4 5 6
Preferes tocar a solo com acompanhamento.	1 2 3 4 5
Preferes tocar em Música de Câmara.	1 2 3 4 5 6 7 8
Gostas mais de tocar em Orquestra.	1 2 3 4 5 6 7 8
Gostas que o professor assista aos teus concertos.	1 2 3 4 5 6
Não gostas quando o professor toca contigo.	1

### 3.3. Na execução do repertório:

Ficas nervoso/a.	1 2 3 4 5
Tens medo de te enganar.	1 2 3 4
Procuras concentrar-te no que tens que tocar e ignoras o público.	1 2 3 4 5
Sentes que devias ter estudado mais.	1 2 3
O tempo demora muito a passar.	1
O tempo passa muito rápido.	1 2 3 4

### 3.4. Em que contexto de audição ou concerto gostas mais de tocar

Num auditório grande.	1 2 3 4 5 6 7 8
Num auditório pequeno.	1 2 3
Num auditório lotado.	1
Num auditório com pouco público.	1
Com a presença de familiares e amigos	1 2 3
Preferes não ter ninguém conhecido no público.	1 2 3

### 3.5. Sentes-te motivado/a para tocar instrumento em concertos e audições?

Muito	1 2 3 4 5 6 7 8
-------	-----------------

## Respostas Abertas

### 1. Gostas de estudar o teu instrumento? Porquê?

Não. Sinto-me completamente desmotivado. Quando estudo para instrumento não gosto mesmo. Para classes de conjunto já gosto.  
Sim, porque gosto muito de executar as peças e preparar cada vez melhor.  
Gosto, porque eu preciso de estudar e sinto-me à vontade para isso porque eu sei que é necessário para desenvolver as minhas capacidades.  
Sim porque sinto que esse trabalho vai desenvolver as minhas capacidades fazendo com que toque melhor.  
Sim porque pretendo evoluir.  
Sim gosto.  
Sim, porque desde sempre gostei do timbre da harpa.  
Gosto, porque me sinto feliz a tocar.

### 2. Ficas ansioso/a a estudar o teu instrumento? Porquê?

Não sei.  
Na audição, e na aula de instrumento sim, mas na aula de música de câmara não.  
Depende da situação.  
Sim. Não tenho justificação, isso só prejudica a minha performance.  
Sim, porque é a aula que mais me assusta falhar.  
Depende da circunstância.  
Depende da situação, se for a estudar, ou a tocar na aula, não, mas em concerto fico com um nervoso miudinho.  
Não, pois é algo que faço com muita regularidade.

### 3. Na aula de instrumento ficas ansioso/a? Porquê?

Sim, simplesmente não quero ter aulas e quando penso que as vou ter fico ansioso porque não as quero ter.  
Sim porque tenho medo de me enganar em coisas que até estou preparada.  
Depende se estiver bem preparada para a aula ou não.  
Sim não sei explicar.  
Porque tenho medo de falhar.  
Não porque tenho uma boa relação com o professor.  
Não, porque tenho confiança e confio na minha professora e sei que ela só me quer ajudar a evoluir.  
Não, pois mesmo que falhe estou lá para aprender.

#### **4. O que sentiste quando o professor estagiário apareceu na tua aula pela primeira vez?**

Gostei. Acho que devemos aprender com toda a gente que podemos.  
Gostei, porque achei que era mais um professor a ajudar a melhorar as nossas capacidades.  
Encontrei algumas respostas sobre as quais tinha dúvidas em situações diversas.  
Sentí curiosidade.  
A primeira vez que assistiu a uma aula nossa foi estranho, porque nunca tinha tido um professor estagiário, mas acabou por ser muito enriquecedor para o grupo.  
Sentí curiosidade.

#### **5. Numa audição/concerto ficas ansioso/a? Porquê?**

Não, nem sei porque não fico.  
Sim, porque fico a tremer e não consigo fazer as coisas que quero.  
Fico, porque tenho medo que a minha apresentação não mostre o que eu consigo fazer.  
Sim, tenho medo de não tocar bem e não mostrar as minhas capacidades.  
Porque quero que o repertório saia bem apesar da ansiedade, para o público gostar.  
Sim. Uma ansiedade normal.  
Às vezes, porque gosto de apresentar coisas bem-feitas e tenho medo de errar.  
Não, porque essa é a profissão que quero ter no futuro.

#### **6. Gostas de tocar em público? Porquê?**

Sim, mas não sei porquê?  
Em grupo sim, mas individualmente não.  
Sim gosto da sensação que tenho.  
Sim, porque gosto de mostrar o meu trabalho, porém tenho vergonha de não tocar bem.  
Por um lado, gosto, por mostrar o meu trabalho, mas por outro sinto-me desconfortável por expor-me.  
Sim. Exprimo-me de forma a afetar a suscetibilidade do público e tiro prazer em tal.  
Sim, porque é uma forma de mostrar o meu trabalho, e a tocar é a única maneira que consigo de me expressar.  
Gosto, pois posso mostrar todo o meu trabalho às pessoas.

## Anexo III – C: A ansiedade na preparação da performance

### Alunos de Fagote

Questão/Resposta	Nº de Respostas
<b>1. Concentração/Foco na tarefa</b>	
<b>1.1. Na preparação da audição</b>	
Focaste a tua atenção nas tarefas a desenvolver.	1 2 3
O tempo demorava muito a passar enquanto estudavas.	1
O tempo passava muito rápido enquanto estudavas.	1
<b>Definiste objetivos específicos para cada dia de estudo.</b>	1
Dominar as secções destinadas a cada dia.	1
Não definiste nenhuns objetivos para cada dia de estudo.	1 2
<b>Definiste objetivos, mas sem grande compromisso.</b>	1 2
Estudar mais nas vésperas da audição.	1
<b>O teu estudo foi organizado?</b>	
Razoavelmente	1
Muito	1 2
Totalmente	1
<b>A organização com que estudaste afetou a tua concentração?</b>	
Nada	1
Pouco	1
Razoavelmente	
Muito	1 2
Afetou porque mais organização traduz-se em maior concentração.	1
Afetou porque havia um maior foco no objetivo final.	1
<b>1.2. Antes de entrares em palco</b>	
Procuraste focar-te no repertório.	1 2 3
Concentraste-te nos teus objetivos para a audição.	1
Respiraste calmamente.	1 2 3

Ficaste desconcentrado/a com medo do público.	1
Ficaste desconcentrado/a com partes do repertório menos dominadas.	1
Concentraste-te na parte musical da tarefa.	1
Concentraste-te na obra como um todo.	1

### 1.3. Durante a audição

#### A tua concentração foi focada na atividade?

Muito	1	2	3
Totalmente	1		

## 2. Discurso Interno

### 2.1. Na preparação da audição

Tiveste um pensamento otimista.	1	2	3
Tiveste um pensamento pessimista.	1		
Pensaste coisas para ti mesmo para te motivares.	1	2	
Esclareceste bem na tua cabeça as tarefas a cumprir.	1	2	
Pensaste que serias incapaz de preparar o repertório.	1		
Pensaste sempre que irias conseguir preparar o repertório para a audição.	1	2	3

### 2.2. Antes de entrares em palco

Começaste a duvidar das tuas capacidades.	1	2	
<b>Disseste coisas positivas para ti mesmo/a para te motivares.</b>	1		
Pensei que iria conseguir tocar bem.	1		
Acreditaste sempre no trabalho que desenvolveste na fase de preparação.	1	2	
Pensaste no medo de falhar.	1	2	

#### Tiveste um pensamento confiante antes de entrares em palco?

Pouco	1		
Razoavelmente	1		
Muito	1		

Totalmente	1
<b>2.3. Durante a audição</b>	
Pensaste no medo de falhar.	1 2
Lidaste com os pequenos erros e seguiste em frente.	1 2 3
Divertiste-te a tocar.	1 2 3
Tiveste um pensamento negativo sobre o teu desempenho.	1 2
Tiveste um pensamento positivo sobre o teu desempenho.	1 2
Pensaste no que estava a correr bem.	1
A audição passou mesmo rápido.	1 2 3 4
<b>2.4. Depois da Audição</b>	
Pensaste na audição de uma forma positiva.	1 2 3
Pensaste no que aprendeste com o trabalho desenvolvido.	1 2
Ficaste contente porque correu bem.	1 2
Pensaste nos erros que cometeste.	1 2
<b>Aprendeste algo com esta audição.</b>	1 2
Que devo estar mais calmo e não duvidar das minhas capacidades	1
Que são sempre necessários mais ensaios.	1
<b>3. Ansiedade</b>	
<b>3.1. Na preparação da audição</b>	
Por vezes ficaste ansioso/a, mas depois ultrapassaste isso.	1 2 3
Não ficaste ansioso/a.	1
Sentiste-te incapaz de cumprir as tarefas.	1
<b>3.2. Antes de entrares em palco</b>	
<b>Sentiste ansiedade?</b>	
Nada	1
Razoavelmente	1
Muito	1 2

Não senti ansiedade porque já sabia bem o que ia tocar.  
 Senti ansiedade porque tinha medo de falhar.  
 Senti ansiedade porque queria que chegasse a minha vez.  
 Senti ansiedade porque queria tocar bem para o público.  
 Senti ansiedade com tremuras.  
 Quando senti ansiedade comecei a roer as unhas.  
 Senti alguma instabilidade quando fiquei ansioso.

### 3.3. Durante a audição

#### Encaraste a ansiedade como algo a teu favor?

Nada  1  2

Razoavelmente  1

#### Sentiste reações em ti mesmo?

Não  1  2  3  4

Mantiveste a calma.  1  2  3

Gostaste de estar em palco.  1  2  3

### 3.4. Depois da Audição

Aceitaste os elogios.  1  2

Começaste logo a enunciar onde falhaste.  1  2

Guardaste os erros para ti mesmo/a.  1  2

Questionaste alguém qualificado sobre o teu desempenho.  1

Simplesmente foste embora e não pensaste mais nisso.  1

Sentiste preocupação com o que as pessoas acharam.  1

### Respostas Abertas

#### 1. Como consideras a tua concentração para o estudo do instrumento? Porquê?

Mais ou menos, porque às vezes consigo concentrar-me no que estou a tocar e outras vezes não.  
 Mais ou menos, depende dos dias.  
 Muito concentrado para não falhar.  
 Concentração elevada para aproveitar melhor o estudo.

#### 2. Achas que pensar positivo ajuda a melhorar o teu desempenho? Porquê?

Sim porque fico mais calma.  
 Sim, porque normalmente sou muito pessimista e isso prejudica-me.  
 Sim, mas não sei porquê.  
 Sim, porque se for pessimista fico nervoso e cometo erro.

#### 3. Ficas ansioso/a a tocar instrumento? Porquê?

Não, porque sei sempre bem aquilo que vou tocar.  
 Não só nas audições.  
 Não fico nervoso simplesmente.  
 Não fico nervoso porque já estou habituado.

## Alunos de Música de Câmara

Questão/Resposta	Nº de Respostas
<b>1. Concentração/Foco na tarefa</b>	
<b>1.1.Na preparação da audição</b>	
Focaste a tua atenção nas tarefas a desenvolver.	1 2 3 4
O tempo demorava muito a passar enquanto estudavas.	1
O tempo passava muito rápido enquanto estudavas.	1 2 3 4
<b>Definiste objetivos específicos para cada dia de estudo.</b>	
Maior concentração.	1
Estudo mais rigoroso.	1
Aquecer sempre com escalas.	1
Não definiste nenhuns objetivos para cada dia de estudo.	1 2
<b>Definiste objetivos, mas sem grande compromisso.</b>	
Estudar por partes.	1
Preparar todas as passagens.	1
Tocar bem o repertório.	1
<b>O teu estudo foi organizado?</b>	
Razoavelmente	1 2 3 4 5
Muito	1 2 3
<b>A organização com que estudaste afetou a tua concentração?</b>	
Pouco	1
Razoavelmente	1 2
Muito	1 2 3 4 5
Para cumprir o que quero necessito estar concentrada.	1 2
Quanto melhor concentrado estudo. Menos ansiosa fico.	1 2
O estudo foi pouco organizado, mas suficiente para estar segura.	1
<b>1.2.Antes de entrares no palco</b>	
Procuraste focar-te no repertório.	1 2 3
Concentraste-te nos teus objetivos para a audição.	1 2 3

Respiraste calmamente.	1 2 3 4 5
Ficaste desconcentrado/a com medo do público.	1
Ficaste desconcentrado/a com partes do repertório menos dominadas.	1 2 3 4
Concentraste-te na parte musical da tarefa.	1
Concentraste-te na obra como um todo.	1 2 3

### 1.3.Durante a audição

#### A tua concentração foi focada na atividade?

Pouco	1
Razoavelmente	1
Muito	1 2 3 4
Totalmente	1 2

## 2. O Discurso Interno

### 2.1.Na preparação da audição

Tiveste um pensamento otimista.	1 2 3 4
Tiveste um pensamento pessimista.	1 2 3 4
Pensas-te em coisas que não tinham nada a haver com o estudo.	1
Pensaste coisas para ti mesmo para te motivares.	1 2
Esclareceste bem na tua cabeça as tarefas a cumprir.	1 2 3 4 5
Pensaste que serias incapaz de preparar o repertório.	1 2 3
Pensaste sempre que irias conseguir preparar o repertório para a audição.	1

### 2.2.Antes de entrares em palco

Começaste a duvidar das tuas capacidades.	1 2 3
<b>Disseste coisas positivas para ti mesmo/a para te motivares.</b>	1 2
Como tinha estudado muito, ia correr tudo bem.	1 2
<b>Começaste a pensar em alguma coisa que te deixou desmotivado.</b>	1 1
O andamento.	1
Passagens difíceis.	1

Acreditaste sempre no trabalho que desenvolveste na fase de preparação.	1 2 3 4
Pensaste no medo de falhar.	1 2 3 4
<b>Tiveste um pensamento confiante antes de entrares em palco?</b>	
Pouco	1 2
Razoavelmente	1 2 3
Muito	1 2
<b>2.3.Durante a audição</b>	
Pensaste no medo de falhar.	1 2 3
Lidaste com os pequenos erros e seguiste em frente.	1 2 3 4 5 6
Erraste uma vez e começou a correr tudo mal porque pensaste nesse erro.	1
Divertiste-te a tocar.	1 2 3 4 5 6
Tiveste um pensamento negativo sobre o teu desempenho.	1
Tiveste um pensamento positivo sobre o teu desempenho.	1 2 3
Pensaste no que estava a correr bem.	1 2 3 4
A audição passou mesmo rápido.	1 2 3
A audição pareceu demorar muito tempo.	1
<b>2.4.Depois da audição</b>	
Pensaste na audição de uma forma positiva.	1 2 3 4 5
Pensaste na audição de uma forma negativa.	1
Pensaste no que aprendeste com o trabalho desenvolvido.	1 2 3 4 5
Ficaste contente porque correu bem.	1 2 3 4
Ficaste triste porque correu mal.	1
Pensaste nos erros que cometeste.	1 2 3 4 5
<b>Aprendeste algo com esta audição.</b>	
O que devo melhorar.	1 2

### 3. Ansiedade

#### 3.1. Na preparação da audição

Por vezes ficaste ansioso/a, mas depois ultrapassaste isso.	1 2 3 4
Por vezes ficaste ansioso/a e por consequência ficaste bloqueado/a.	1 2
Não ficaste ansioso/a.	1
Sentiste-te incapaz de cumprir as tarefas.	1 2 3 4

#### 3.2. Antes de entrares em palco

##### Sentiste ansiedade?

Pouco	1 2 3
Razoavelmente	1
Muito	1
Totalmente	1 2 3
Medo de errar.	1 2 3

##### Como?

Respiração acelerada	1
Tremores	1 2
Boca seca	1 2

#### 3.3. Durante a audição

##### Encaraste a ansiedade como algo a teu favor?

Nada	1
Pouco	1 2
Razoavelmente	1 2 3 4
Totalmente	1

##### Sentiste reações em ti mesmo?

Sim	1 2 3
Não	1 2 3 4
Mão suadas.	1
Tremores	1
Ansiedade quando errava.	1

Mantiveste a calma.	1 2 3
<b>Gostaste de estar em palco.</b>	1 2 3 4 5 6 7
Pelo menos numa peça gostei de tocar.	1
Gosto de fazer música e aproveito qualquer situação	1 2
Porque é divertido.	1
Gosto de mostrar o que sei fazer ao público.	1
<b>Não gostaste de estar em palco.</b>	1 1
Numa das peças não gostei de tocar	1
<b>3.4. Depois da audição</b>	

Aceitaste os elogios.	1 2 3 4 5 6 7
Começaste logo a enunciar onde falhaste.	1 2 3 4
Questionaste alguém qualificado sobre o teu desempenho.	1 2 3 4 5 6
<b>Sentiste preocupação com o que as pessoas acharam.</b>	1 2 3 4
Porque correu mal.	1
Porque gosto agradar às pessoas com a minha música.	1
Fico nervosa com a opinião do público.	1
Sinto sempre, mas não sei explicar.	1

## Respostas Abertas

### 1. Como consideras a tua concentração para o estudo do instrumento? Porquê?

É má. Podia estar mais concentrado se estivesse mais motivado.  
Depende dos dias. Há dias que estou muito focada, outros não.  
Razoável. Por vezes desconcentro-me facilmente.  
O estudo corre melhor quando estou concentrada.  
Estou a ir aperfeiçoando a minha concentração, pois quando não estou concentrada, o estudo não é tão produtivo.  
Consistente, pois mostra resultados.  
Penso que a minha concentração é melhor em curtos espaços de tempo. Mais vale estudar pouco e bem do que muito tempo desconcentrada.  
Boa pois quando estudo penso apenas no que estou a estudar.

### 2. Achas que pensar positivo ajuda a melhorar o teu desempenho? Porquê?

Claro. Tudo o que nos faça sentir melhor ajuda no nosso desempenho.  
Não. Sempre que penso positivo corre mal.  
Sim, porque motiva-me a melhorar.  
Sim, porque fico menos nervosa.  
Sim, porque com confiança tudo se consegue.  
Sim, porque me motiva.  
Sim, ajuda muito. A confiança ajuda a correr bem.  
Sim, pois é importante ter autoestima e ter confiança nas nossas capacidades para uma boa performance.

### 3. Ficas ansioso/a a tocar instrumento? Porquê?

Não. Já estou demasiado habituado que acaba por ser natural.  
Sim. Porque às vezes falho coisas que nunca falho a estudar.  
Depende das situações. Quando estudo não, mas em apresentações sim.  
Fico, porque tenho medo de falhar e não agradar ao público. Tento sempre focar-me bastante e pensar positivo, mas apesar de já estar melhor, ainda fico bastante ansiosa.  
Não. Sinto-me sempre confortável.  
Fico ansiosa quando penso que não vou preparar o repertório a tempo.  
Não, pois é algo que gosto de fazer e faço há algum tempo.

## ANEXO IV – GRÁFICOS

	Pág.
Anexo IV – A: Inquérito (Encarregados de Educação)	180
Alunos de Fagote	180
Alunos de Música de Câmara	183
Anexo IV – B: O que causa ansiedade nos alunos de fagote?	186
Alunos de Fagote	186
Alunos de Música de Câmara	194
Alunos de Fagote da Zona Norte de Portugal	201

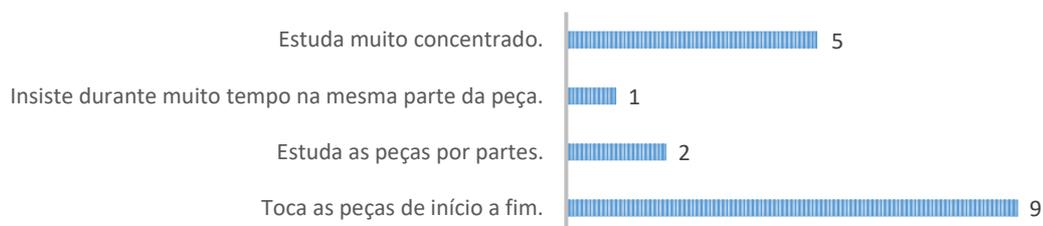
## Anexo IV – A: Inquérito (Encarregados de Educação)

### Alunos de Fagote

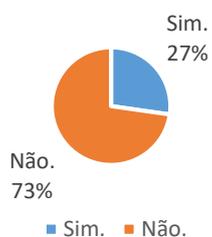
#### 1. Concentração

##### 1.1. O estudo

#### COMO ESTUDA O SEU EDUCANDO?



#### EXISTEM FONTES DE DISTRAÇÃO?



#### QUAIS FONTES DE DISTRAÇÃO?



##### 1.2.0 tempo de estudo

#### Quanto tempo estuda o seu educando?



### 1.3.0 foco na tarefa

#### O SEU EDUCANDO É FOCADO NAS TAREFAS?



## 2. Ansiedade

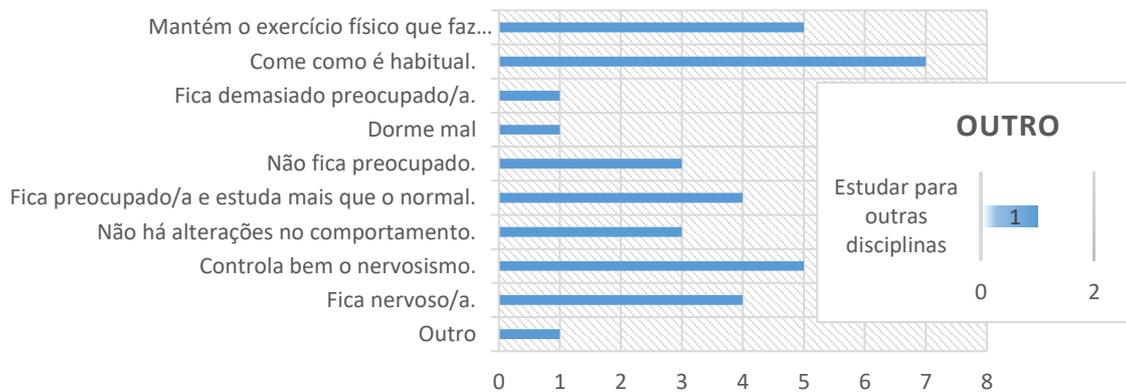
### 2.1.A Personalidade do aluno

#### EM CASA, O SEU EDUCANDO TEM UMA PERSONALIDADE ANSIOSA?



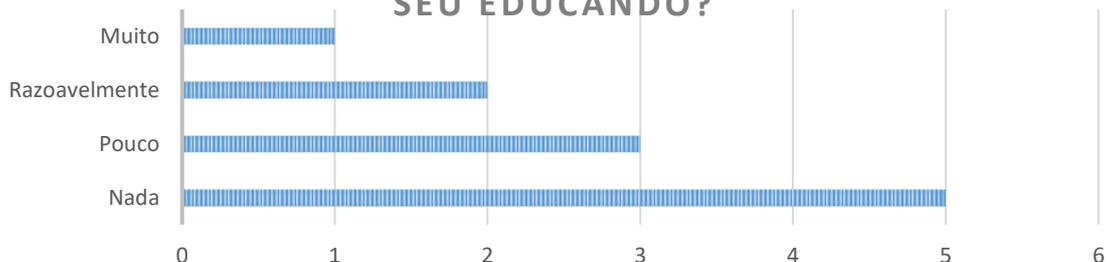
### 2.2.As reações do aluno

#### NA ÉPOCA DE CONCERTOS COMO REAGE O SEU EDUCANDO?

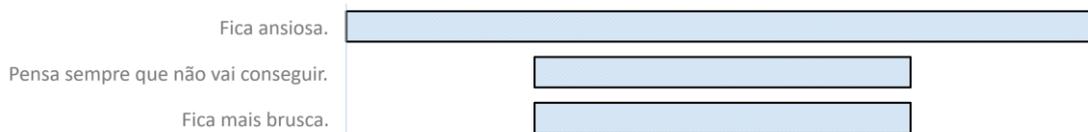


### 2.3.A forma de agir do aluno/a

#### ANTES DE CONCERTOS OU AUDIÇÕES SENTE ALGUMA DIFERENÇA NA FORMA DE AGIR DO SEU EDUCANDO?

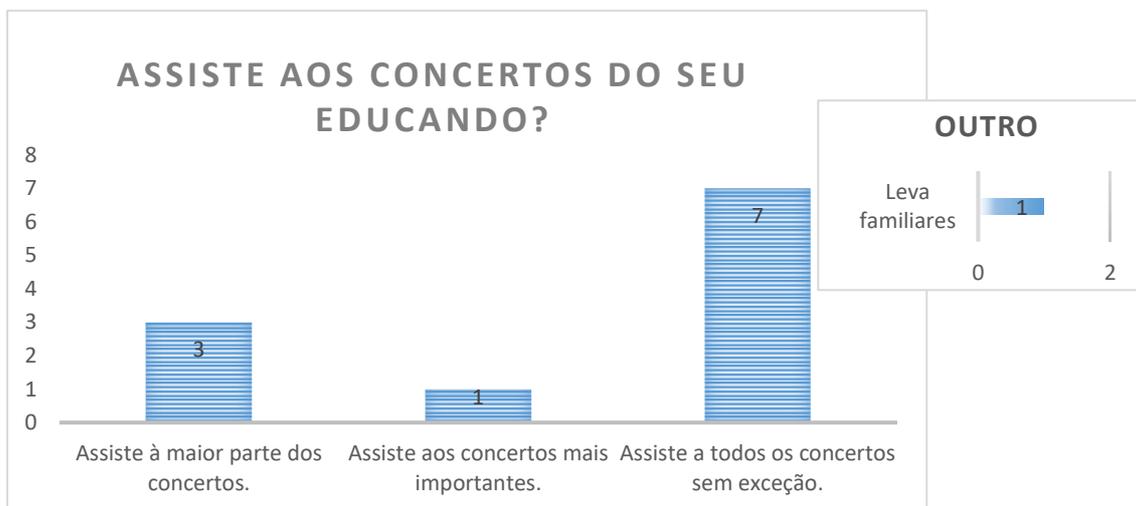


## SE SIM , QUE DIFERENÇAS SENTE?



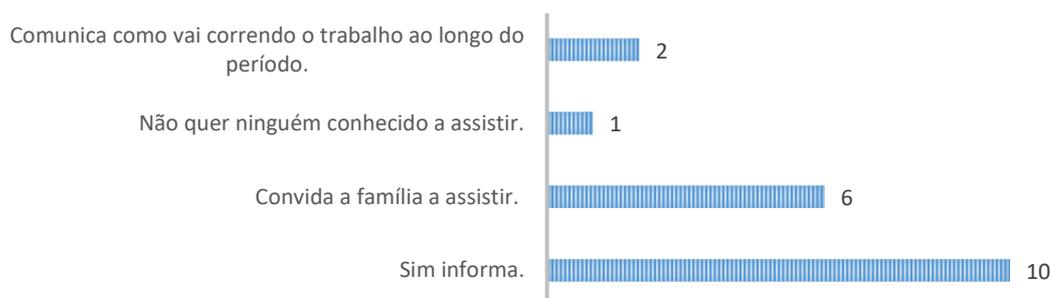
### 3. Audições/Concertos

#### 3.1.A participação dos encarregados de educação



#### 3.2.A divulgação do aluno/a sobre os seus eventos

### O SEU EDUCANDO INFORMA-O QUANDO TEM CONCERTOS?



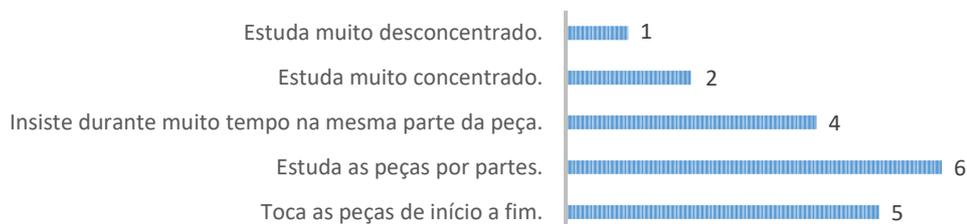
#### 3.3.A motivação do aluno para tocar em público



## 1. Concentração

### 1.1.0 estudo

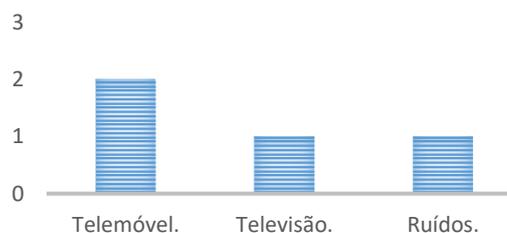
#### COMO ESTUDA O SEU EDUCANDO?



#### EXISTEM FONTES DE DISTRAÇÃO?



#### QUAIS FONTES DE DISTRAÇÃO?



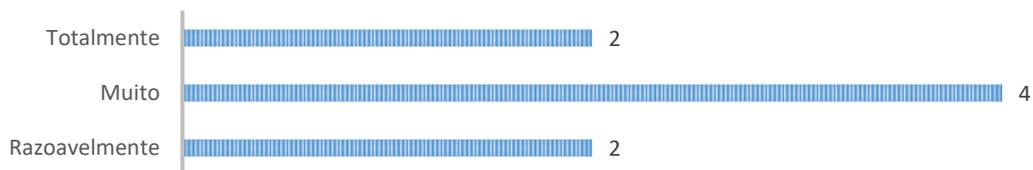
### 1.2. O tempo de estudo

#### Quanto tempo estuda o seu educando?



### 1.3. O foco na tarefa

#### O SEU EDUCANDO É FOCADO NAS TAREFAS?



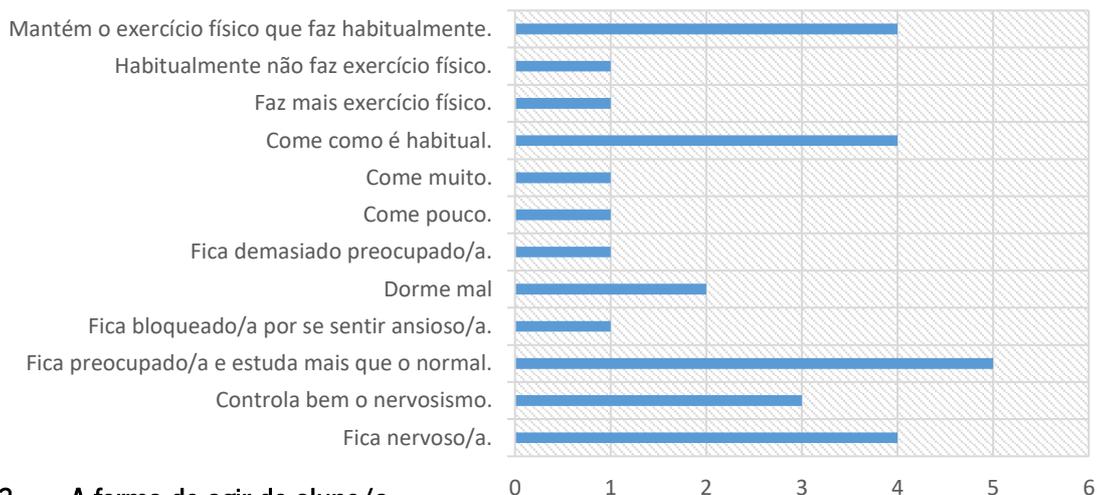
## 2. Ansiedade

### 2.1. A Personalidade do aluno



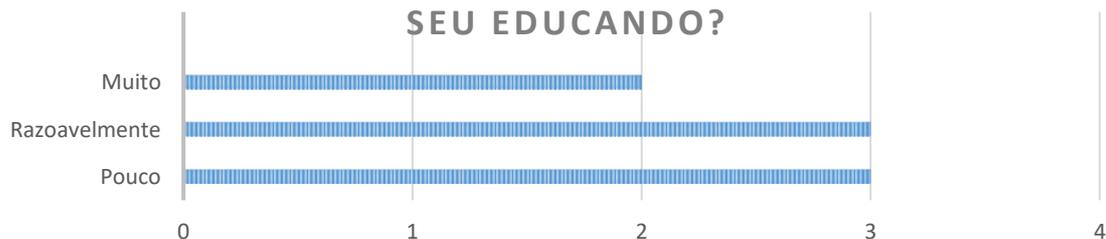
### 2.2. As reações do aluno

#### NA ÉPOCA DE CONCERTOS COMO REAGE O SEU EDUCANDO?



### 2.3. A forma de agir do aluno/a

#### ANTES DE CONCERTOS OU AUDIÇÕES SENTE ALGUMA DIFERENÇA NA FORMA DE AGIR DO SEU EDUCANDO?



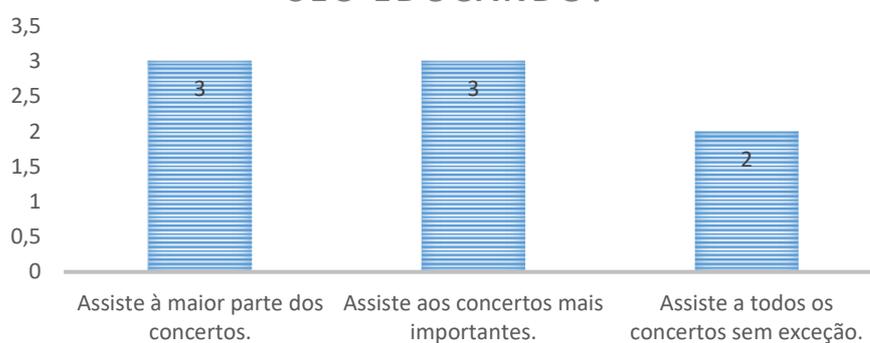
## SE SIM, QUE DIFERENÇAS SENTE?



### 3. Audições/Concertos

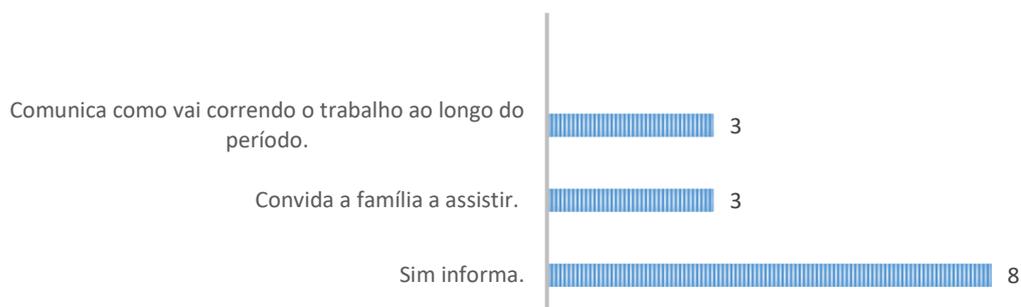
#### 3.1. A participação dos encarregados de educação

#### ESTÁ PRESENTE NOS CONCERTOS DO SEU EDUCANDO?



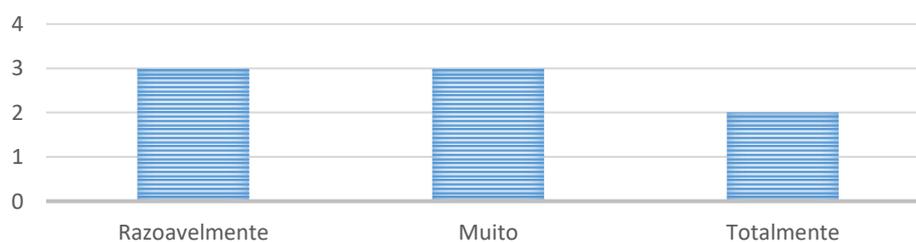
#### 3.2. A divulgação do aluno/a sobre os seus eventos

#### O SEU EDUCANDO INFORMA-O QUANDO TEM CONCERTOS?



#### 3.3. A motivação do aluno para tocar em público

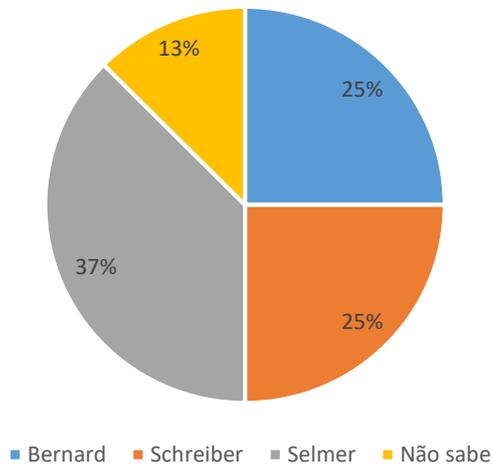
#### O SEU EDUCANDO GOSTA DE TOCAR EM CONCERTOS OU AUDIÇÕES?



Anexo IV – B: O que causa ansiedade nos alunos de fagote?

Alunos de Fagote

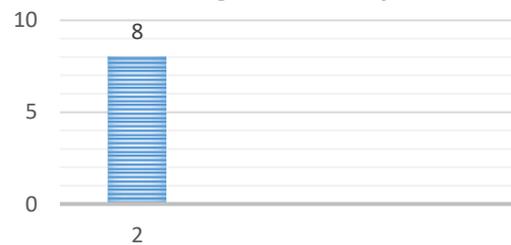
**MARCAS DOS INSTRUMENTOS DOS ALUNOS**



**POSSE DO INSTRUMENTO**



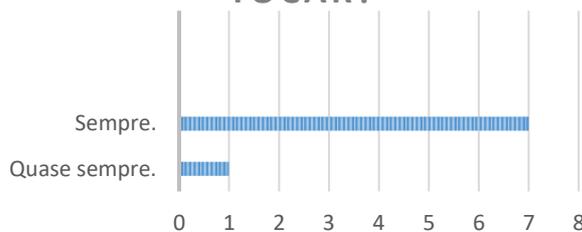
**AULAS DE INSTRUMENTO POR SEMANA?**



**1. O Encarregado de Educação**

**ANTES DE UMA AUDIÇÃO OU CONCERTO**

**SABE QUANDO VAIS TOCAR?**

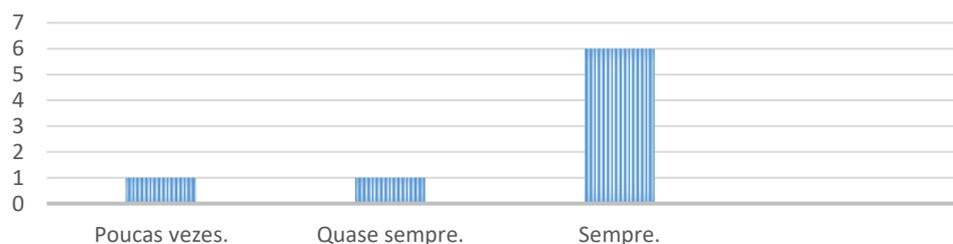


**SABE O QUE VAIS TOCAR?**



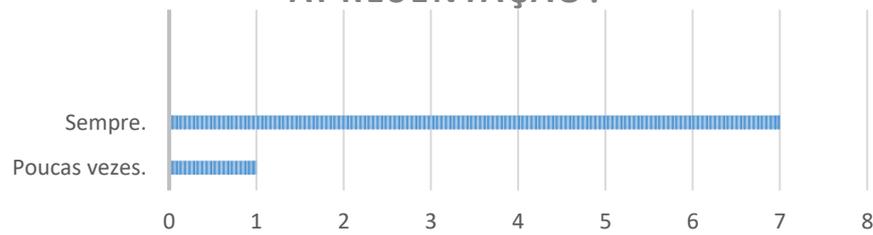
**ANTES DE ENTRARES NO PALCO**

**ESTÁ PRESENTE PARA ASSISTIR?**



## DEPOIS DE UMA AUDIÇÃO OU CONCERTO

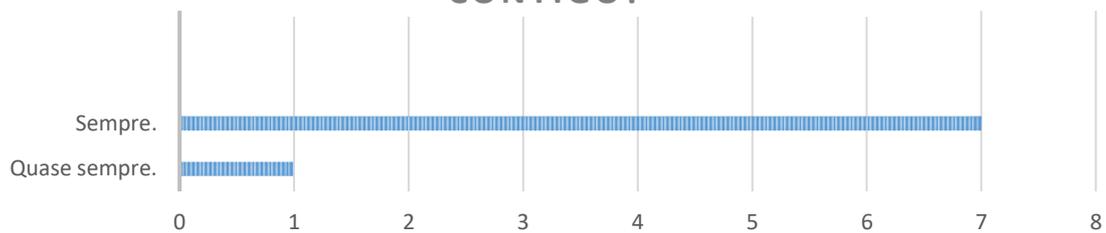
### FELICITA-TE PELA TUA APRESENTAÇÃO?



## 2. O PROFESSOR

### ANTES DE UMA AUDIÇÃO OU CONCERTO

#### ORGANIZA UMA ROTINA DE ESTUDO CONTIGO?



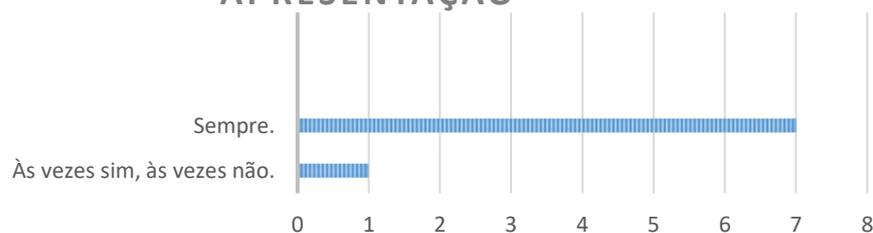
### ANTES DE ENTRARES NO PALCO

#### TRANSMITE-TE CONFIANÇA?



## DEPOIS DE UMA AUDIÇÃO OU CONCERTO

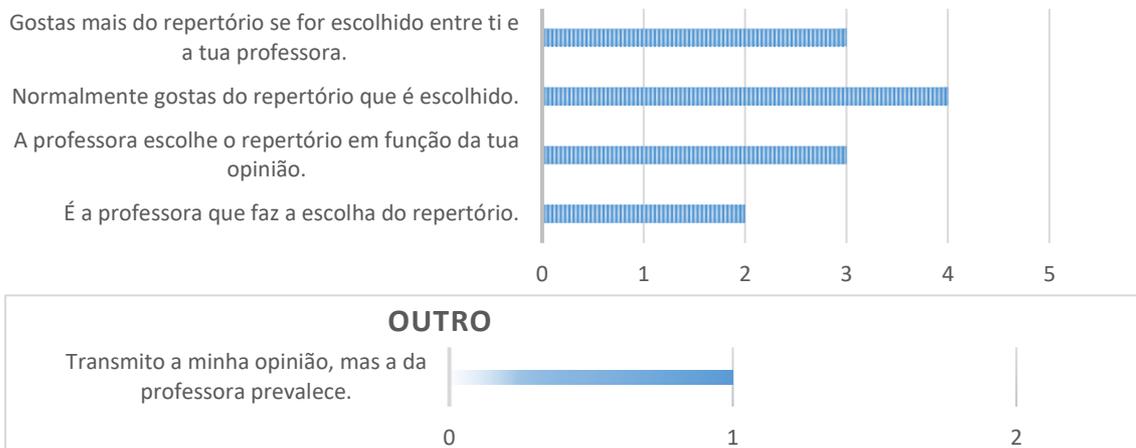
### FELICITA-TE PELA TUA APRESENTAÇÃO



### 3. O REPERTÓRIO

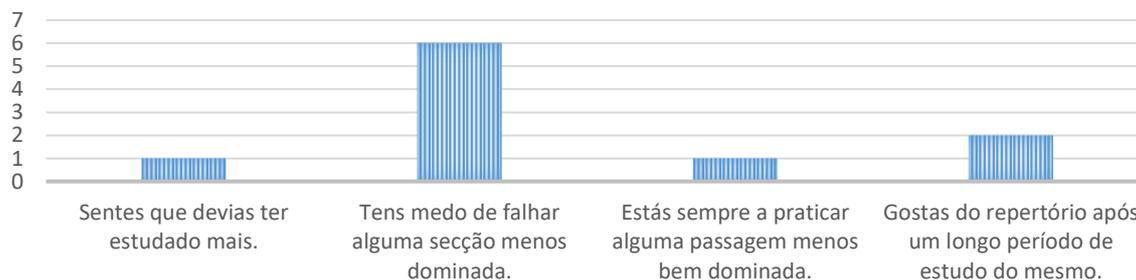
#### ANTES DE UMA AUDIÇÃO OU CONCERTO

#### COMO DECORRE A ESCOLHA DO REPERTÓRIO?



#### ANTES DE ENTRARES NO PALCO

#### COMO TE SENTES EM RELAÇÃO AO REPERTÓRIO?



#### PORQUÊ?

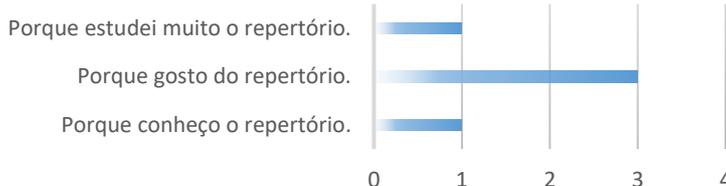


#### DURANTE DE UMA AUDIÇÃO OU CONCERTO

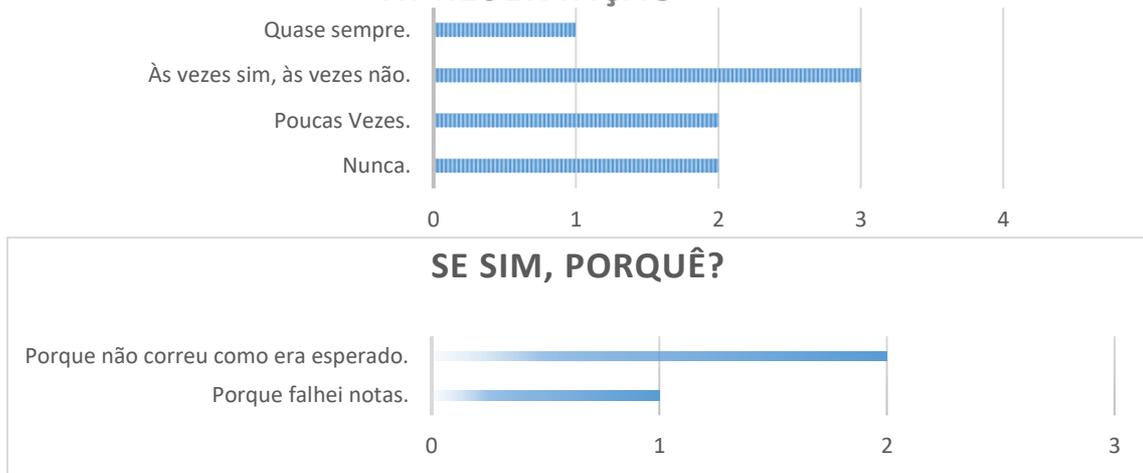
#### GOSTAS DE TOCAR O REPERTÓRIO?



#### SE SIM, PORQUÊ?



**DEPOIS DE UMA AUDIÇÃO OU CONCERTO  
FICAS DESILUDIDO COM A TUA  
APRESENTAÇÃO**



**4. O INSTRUMENTO**

**ANTES DE UMA AUDIÇÃO OU CONCERTO**

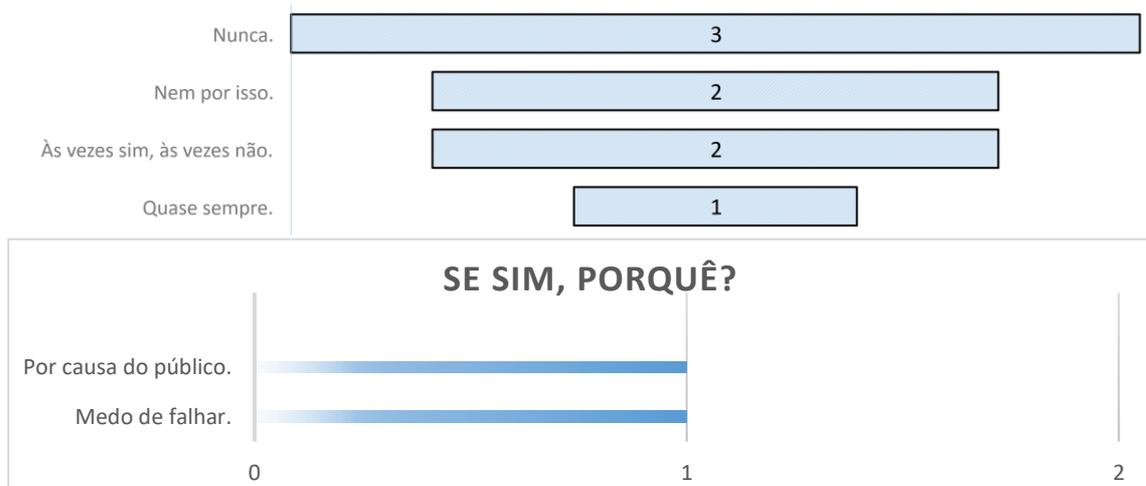
**CAUSA-TE ANSIEDADE?**



**ANTES DE ENTRARES NO PALCO  
CAUSA-TE ANSIEDADE?**

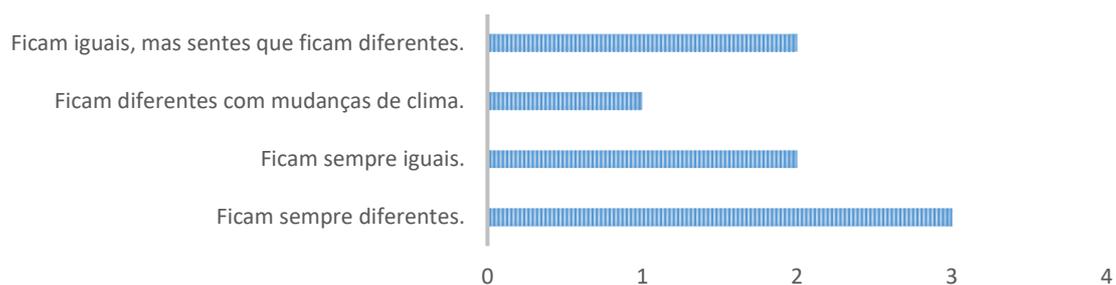


## DURANTE DE UMA AUDIÇÃO OU CONCERTO CAUSA-TE ANSIEDADE?

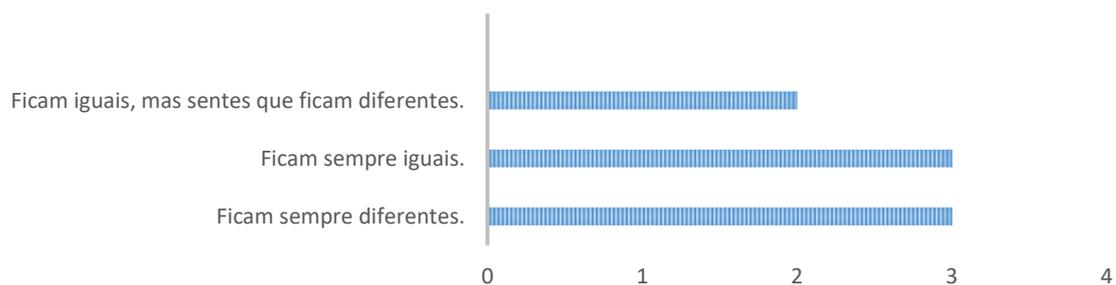


## 5. AS PALHETAS

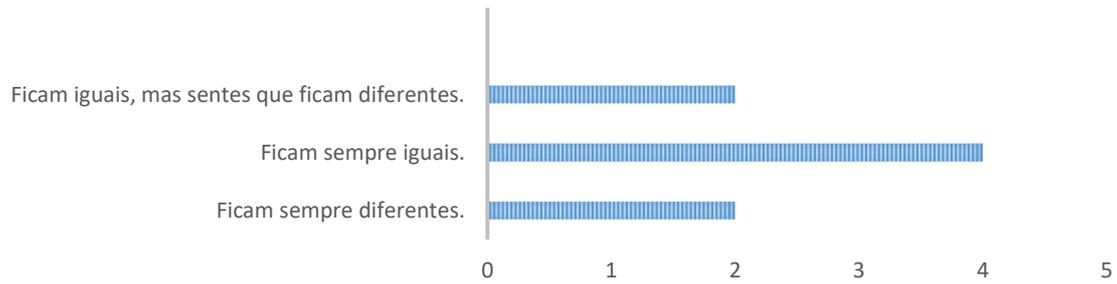
### ANTES DE UMA AUDIÇÃO OU CONCERTO COMO FICAM?



### ANTES DE ENTRARES NO PALCO COMO FICAM?



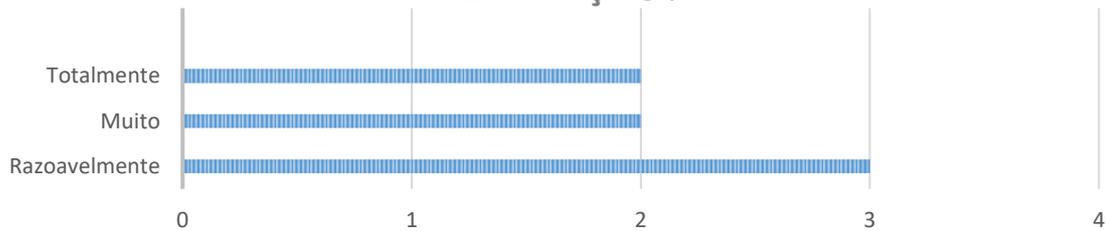
## DURANTE UMA AUDIÇÃO OU CONCERTO COMO FICAM?



## 6. A MOTIVAÇÃO

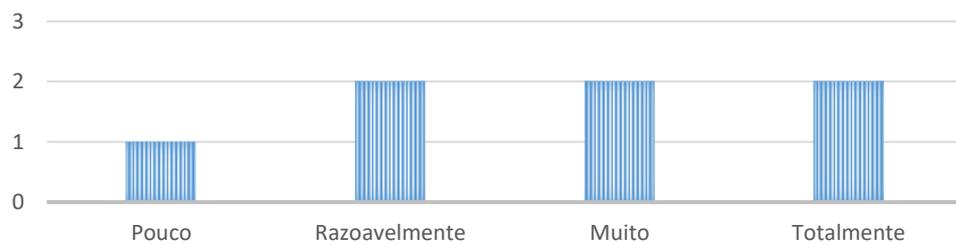
### ANTES DE UMA AUDIÇÃO OU CONCERTO

#### SENTES-TE MOTIVADO PARA O PERÍODO DE PREPARAÇÃO?



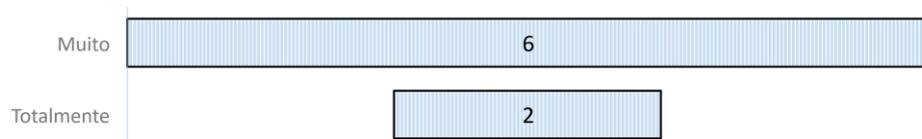
### ANTES DE ENTRARES NO PALCO

#### SENTES-TE MOTIVADO PARA SUBIR AO PALCO?



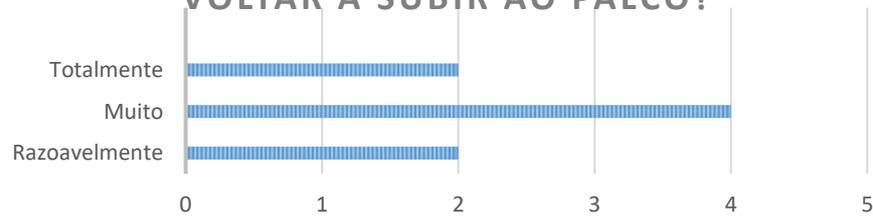
### DURANTE DE UMA AUDIÇÃO OU CONCERTO

#### SENTES-TE MOTIVADO ENQUANTO TOCAS?



## DEPOIS DE UMA AUDIÇÃO OU CONCERTO

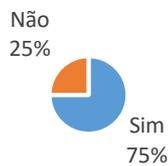
### SENTES-TE MOTIVADO PARA VOLTAR A SUBIR AO PALCO?



## 7. OS SINTOMAS DE ANSIEDADE

### ANTES DE UMA AUDIÇÃO OU CONCERTO

#### TENS ALGUM SINTOMA DE ANSIEDADE?



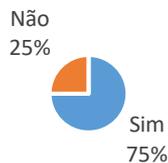
#### SE SIM, QUAIS?

■ Fisiológicos ■ Mentais/Cognitivos ■ Comportamentais



### ANTES DE ENTRARES EM PALCO

#### TENS ALGUM SINTOMA DE ANSIEDADE?



#### SE SIM, QUAIS?

■ Fisiológicos ■ Mentais/Cognitivos



## DURANTE UMA AUDIÇÃO OU CONCERTO

TENS ALGUM SINTOMA DE ANSIEDADE?



SE SIM, QUAIS?

■ Fisiológicos ■ Mentais/Cognitivos



## DEPOIS UMA AUDIÇÃO OU CONCERTO

TENS ALGUM SINTOMA DE ANSIEDADE?



SE SIM, QUAIS?

■ Fisiológicos



## 1. O Encarregado de Educação

### ANTES DE UMA AUDIÇÃO OU CONCERTO



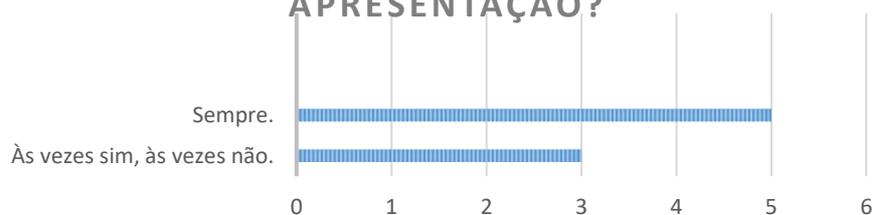
### ANTES DE ENTRARES NO PALCO

#### ESTÁ PRESENTE PARA ASSISTIR?



### DEPOIS DE UMA AUDIÇÃO OU CONCERTO

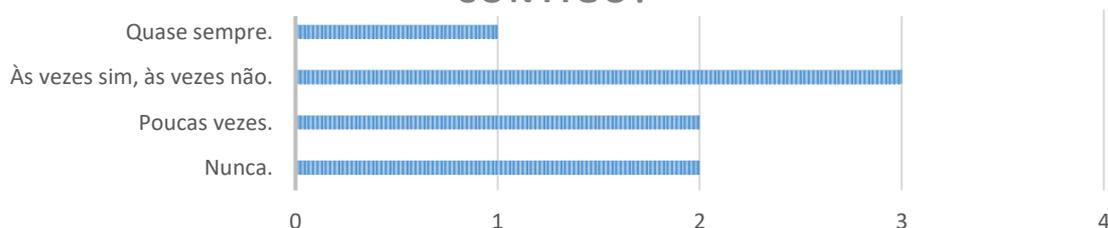
#### FELICITA-TE PELA TUA APRESENTAÇÃO?



## 2. O PROFESSOR

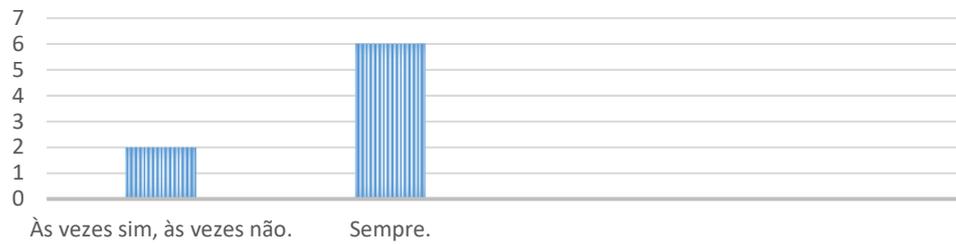
### ANTES DE UMA AUDIÇÃO OU CONCERTO

#### ORGANIZA UMA ROTINA DE ESTUDO CONTIGO?



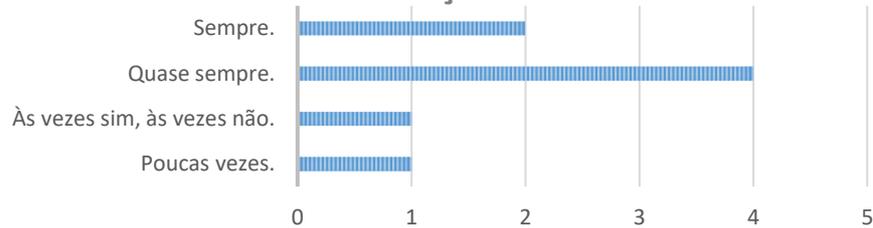
## ANTES DE ENTRARES NO PALCO

### TRANSMITE-TE CONFIANÇA?



## DEPOIS DE UMA AUDIÇÃO OU CONCERTO

### FELICITA-TE PELA TUA APRESENTAÇÃO



## 3. O REPERTÓRIO

### ANTES DE UMA AUDIÇÃO OU CONCERTO

#### COMO DECORRE A ESCOLHA DO REPERTÓRIO?

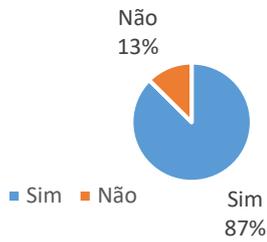


### ANTES DE ENTRARES NO PALCO COMO TE SENTES EM RELAÇÃO AO REPERTÓRIO?



## DURANTE DE UMA AUDIÇÃO OU CONCERTO

### GOSTAS DE TOCAR O REPERTÓRIO?

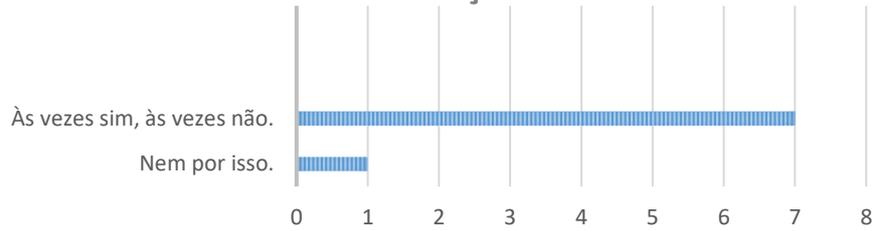


### SE SIM, PORQUÊ?



## DEPOIS DE UMA AUDIÇÃO OU CONCERTO

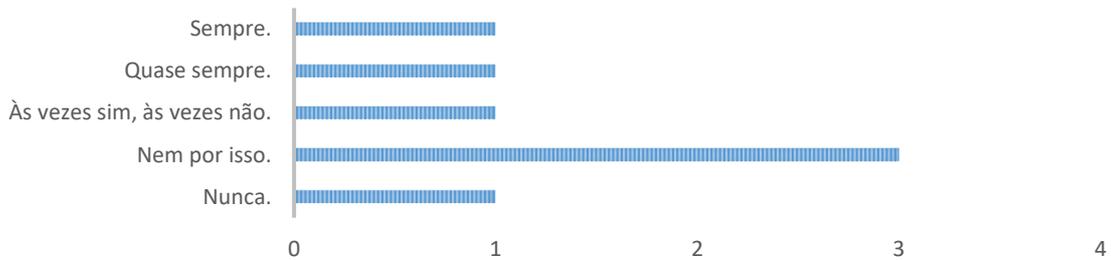
### FICAS DESILUDIDO COM A TUA APRESENTAÇÃO



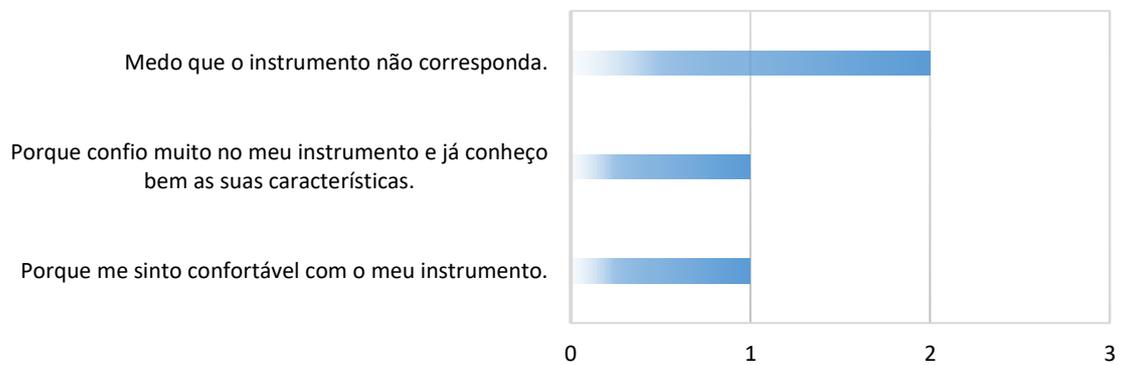
## 4. O INSTRUMENTO

### ANTES DE UMA AUDIÇÃO OU CONCERTO

### CAUSA-TE ANSIEDADE?



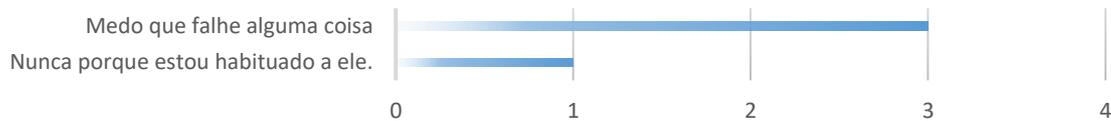
### SE SIM, PORQUÊ?



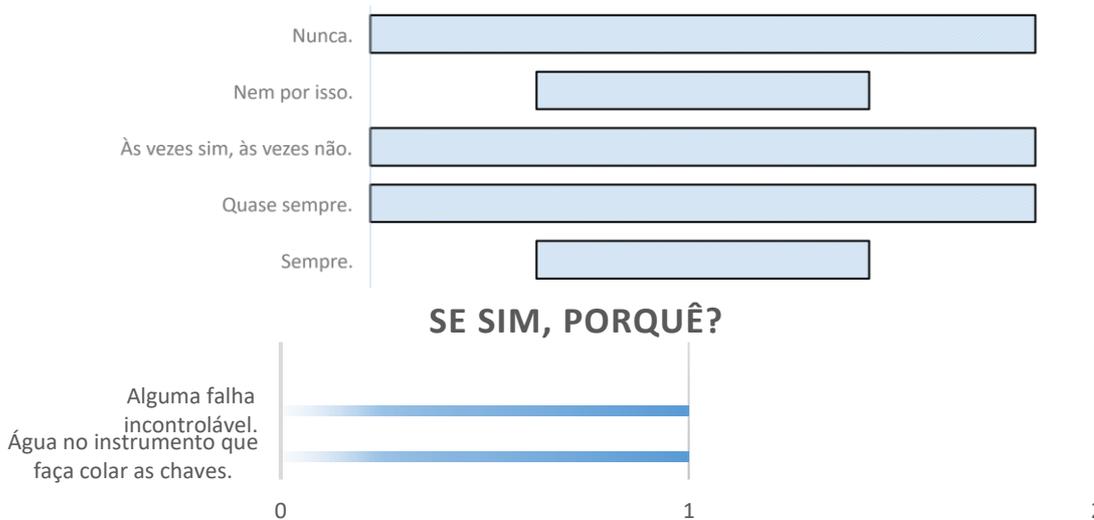
## ANTES DE ENTRARES NO PALCO CAUSA-TE ANSIEDADE?



### PORQUÊ?



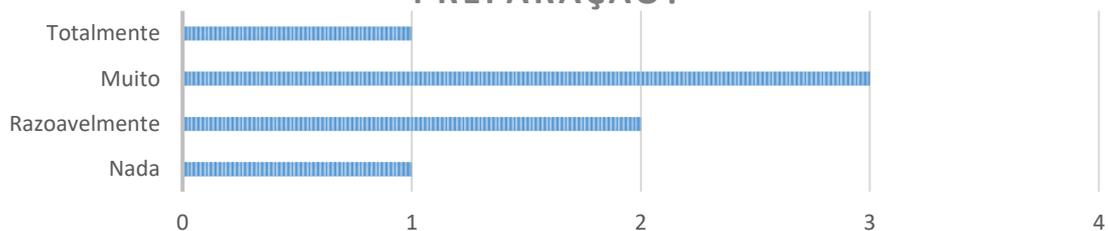
## DURANTE DE UMA AUDIÇÃO OU CONCERTO CAUSA-TE ANSIEDADE?



## 6. A MOTIVAÇÃO

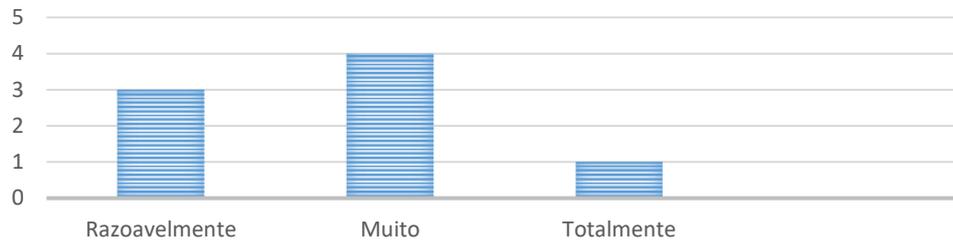
### ANTES DE UMA AUDIÇÃO OU CONCERTO

#### SENTES-TE MOTIVADO PARA O PERÍODO DE PREPARAÇÃO?



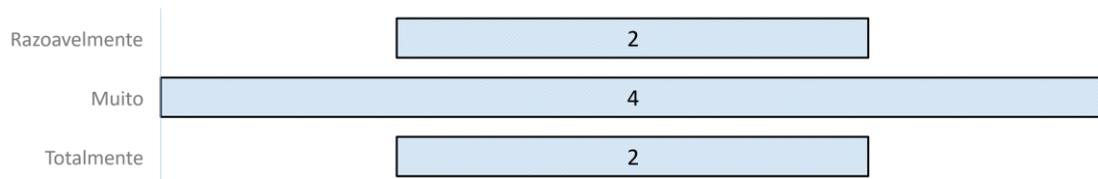
## ANTES DE ENTRARES NO PALCO

### SENTES-TE MOTIVADO PARA SUBIR AO PALCO?



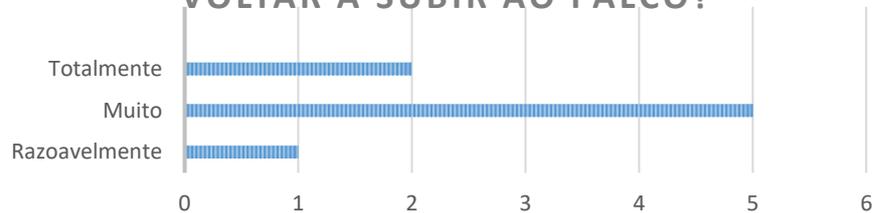
## DURANTE DE UMA AUDIÇÃO OU CONCERTO

### SENTES-TE MOTIVADO ENQUANTO TOCAS?

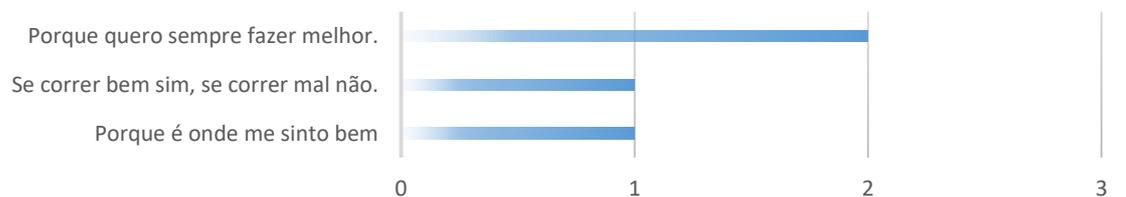


## DEPOIS DE UMA AUDIÇÃO OU CONCERTO

### SENTES-TE MOTIVADO PARA VOLTAR A SUBIR AO PALCO?



## PORQUÊ?



## 7. OS SINTOMAS DE ANSIEDADE

### ANTES DE UMA AUDIÇÃO OU CONCERTO

TENS ALGUM SINTOMA DE ANSIEDADE?



SE SIM, QUAIS?

■ Fisiológicos ■ Mentais/Cognitivos ■ Comportamentais



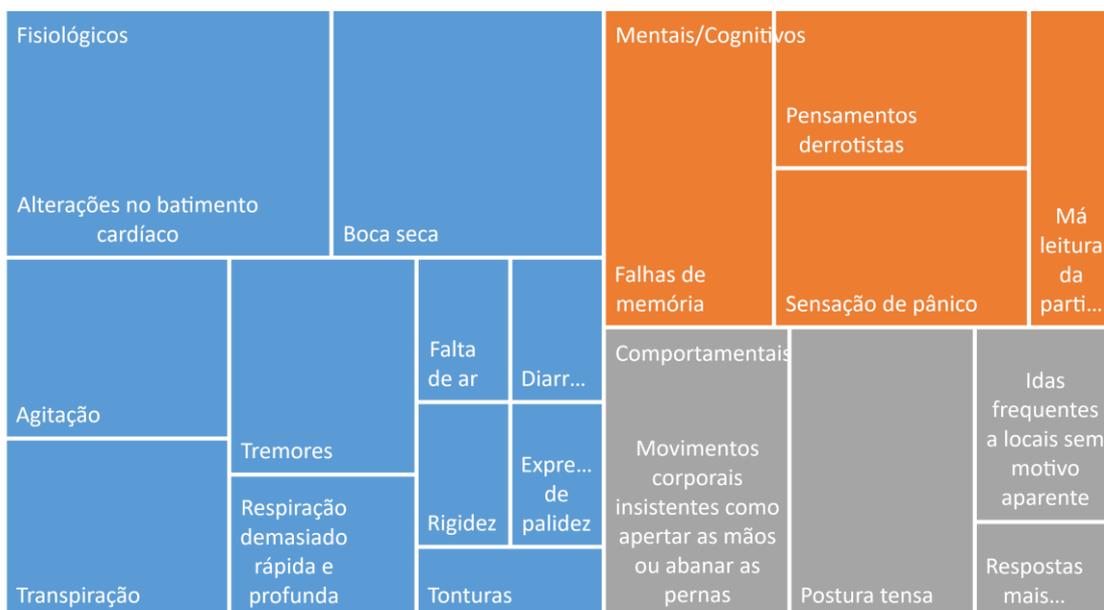
TENS ALGUM SINTOMA DE ANSIEDADE?

### ANTES DE ENTRARES EM PALCO



SE SIM, QUAIS?

■ Fisiológicos ■ Mentais/Cognitivos ■ Comportamentais



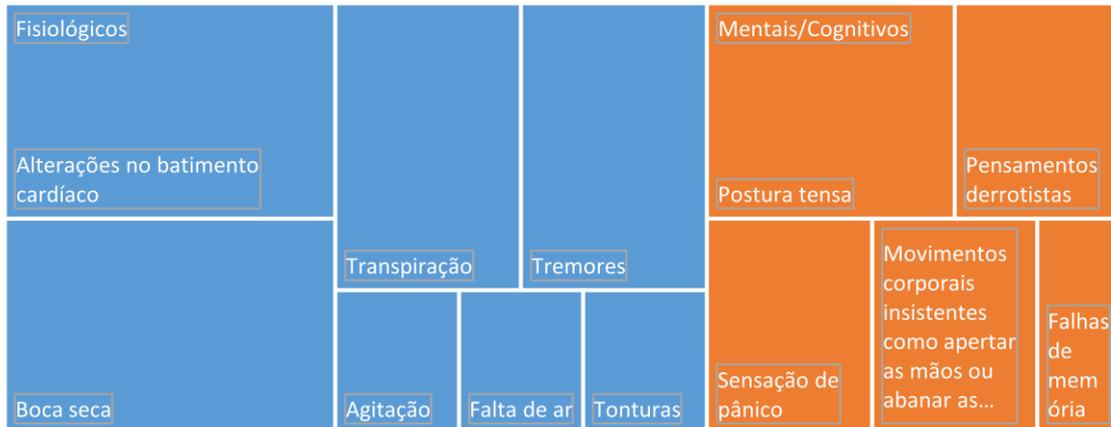
## DURANTE UMA AUDIÇÃO OU CONCERTO

TENS ALGUM SINTOMA DE ANSIEDADE?



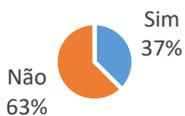
SE SIM, QUAIS?

■ Fisiológicos ■ Mentais/Cognitivos



## DEPOIS UMA AUDIÇÃO OU CONCERTO

TENS ALGUM SINTOMA DE ANSIEDADE?



SE SIM, QUAIS?

■ Fisiológicos ■ Mentais/Cognitivos ■ Comportamentais

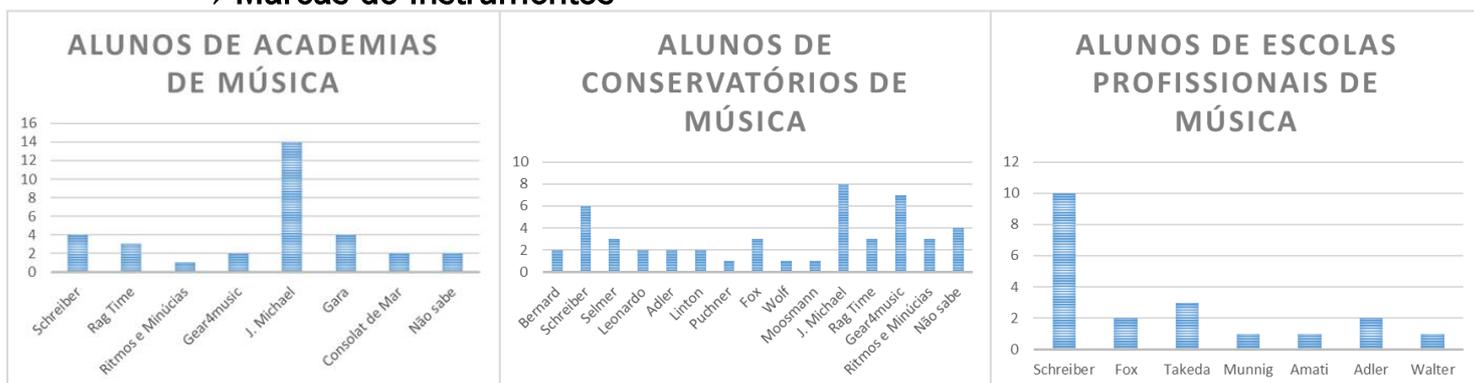


## Alunos de Fagote da Zona Norte de Portugal

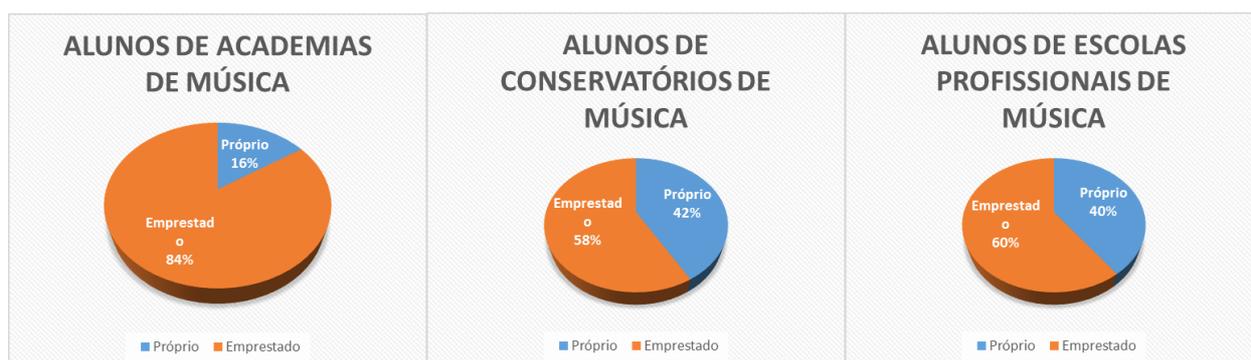
### • Amostra

100 alunos de fagote da Zona Norte de Portugal, dos quais 32 eram alunos de academias de música, 48 eram alunos de conservatórios de música e 20 eram alunos de escolas profissionais de música

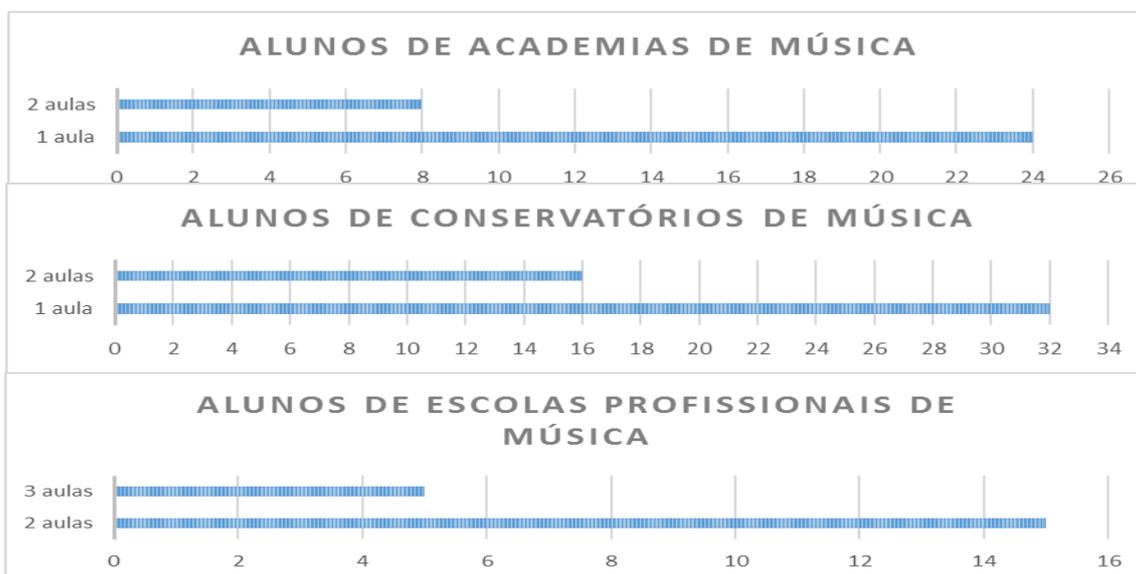
### → Marcas de Instrumentos



### → Posse do instrumento

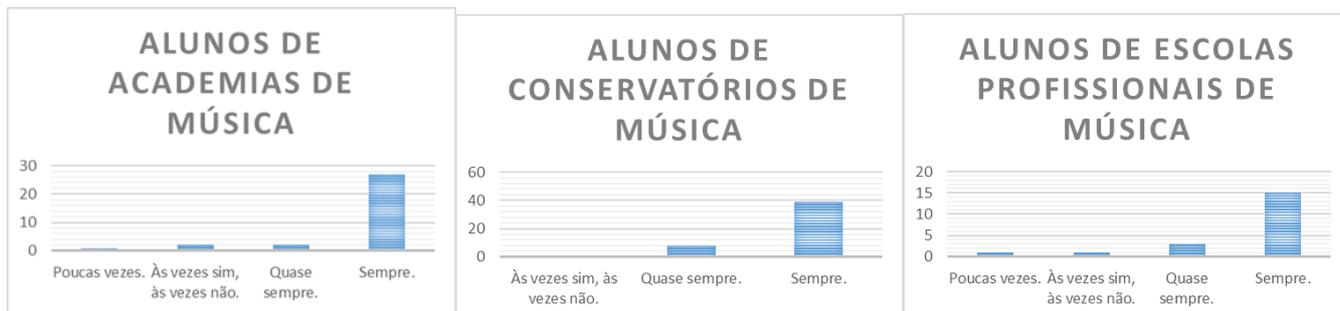


### → Aulas de Instrumento por semana

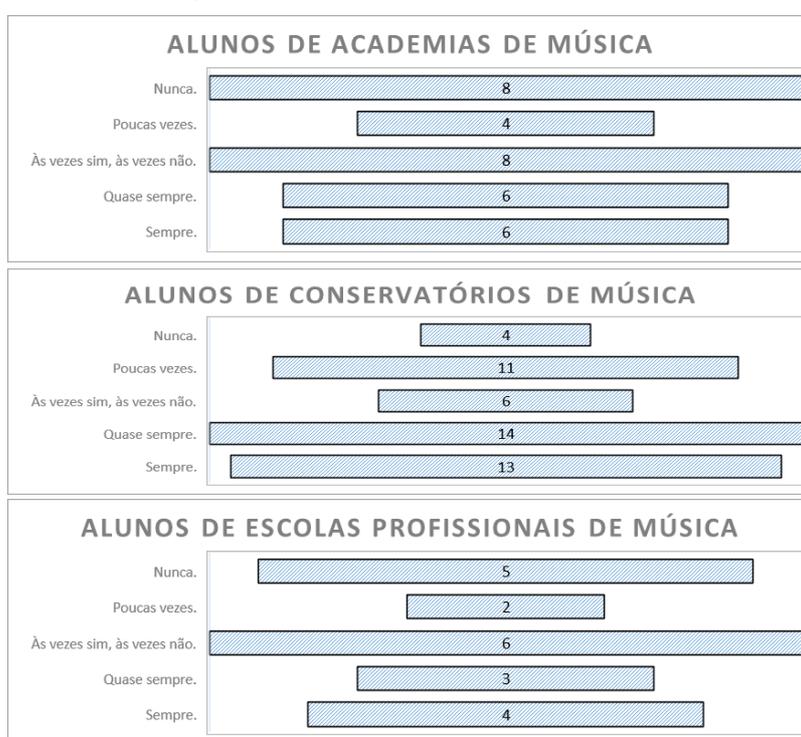


## A - O Encarregado de Educação

→ ANTES DE UMA AUDIÇÃO o teu encarregado sabe quando vais tocar?



→ ANTES DE UMA AUDIÇÃO o teu encarregado sabe o que vais tocar?



→ ANTES DE ENTRARES EM PALCO o teu encarregado de educação está presente para assistir à tua apresentação?

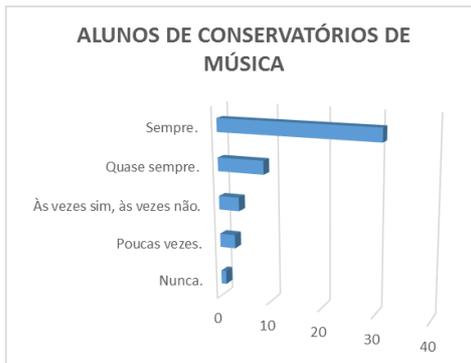
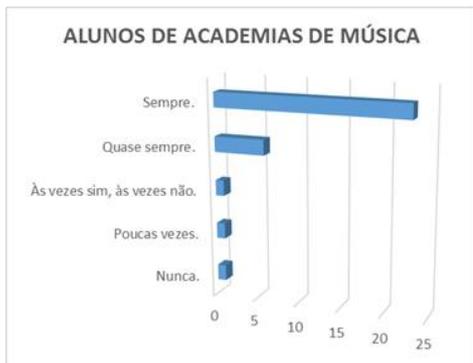


→ DEPOIS DE UMA AUDIÇÃO OU CONCERTO o teu encarregado felicita-te pela tua apresentação?

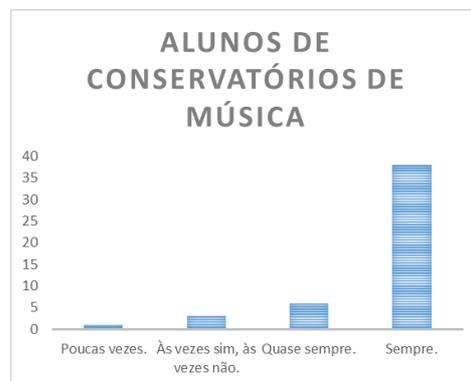
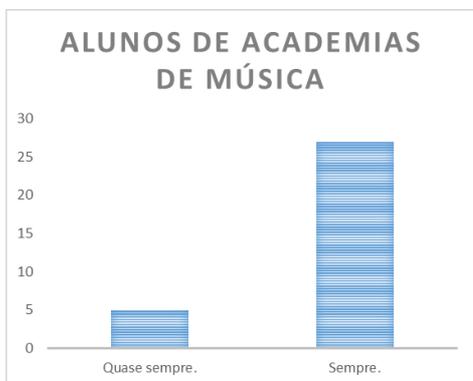


## B - O Professor

→ ANTES DE UMA AUDIÇÃO o professor organiza uma rotina de estudo contigo?



→ ANTES DE ENTRARES EM PALCO o teu professor transmite-te confiança?



→ DEPOIS DE UMA AUDIÇÃO OU CONCERTO o teu professor felicita-te pela tua apresentação?

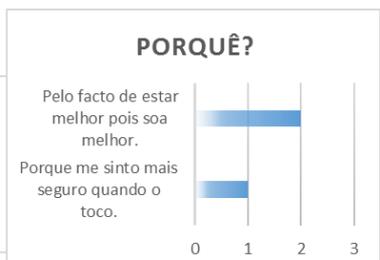
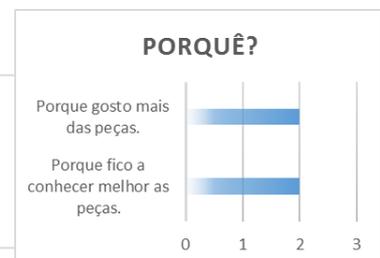
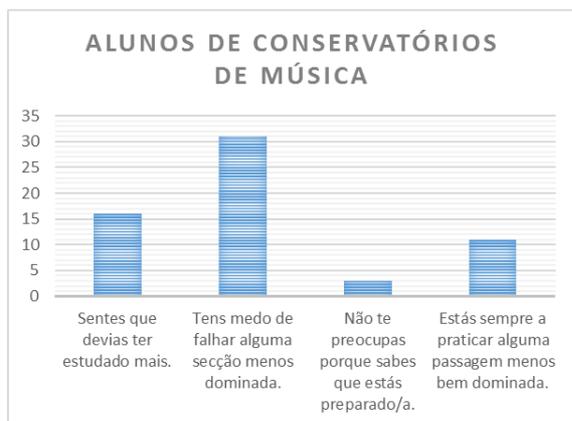
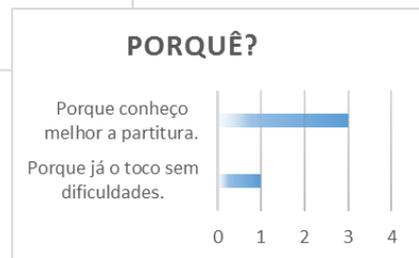
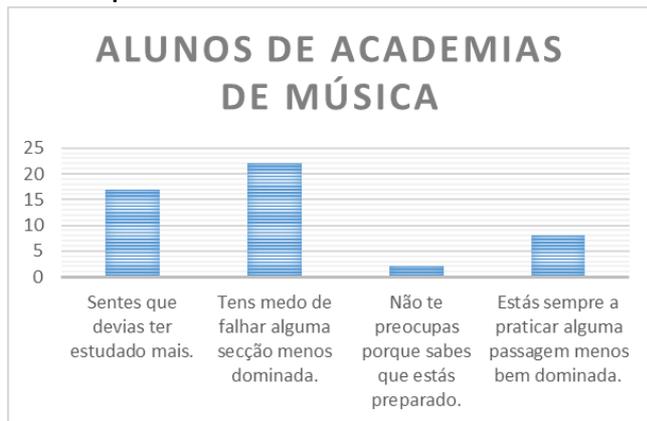


## C - O Repertório

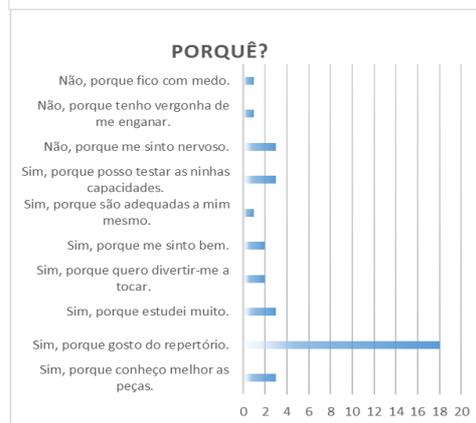
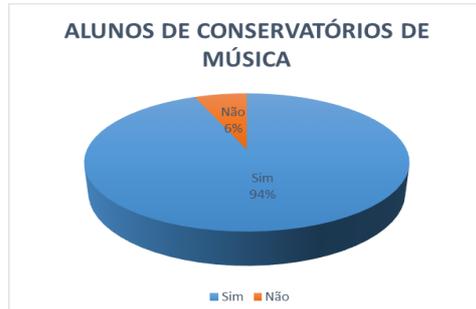
→ ANTES DE UMA AUDIÇÃO como decorre a escolha do repertório a trabalhar durante o período?



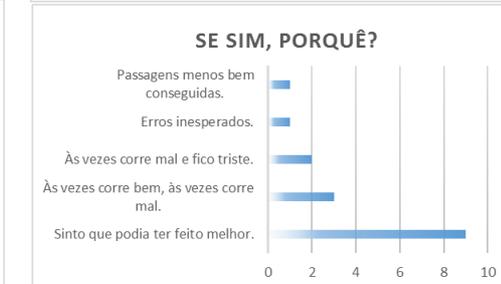
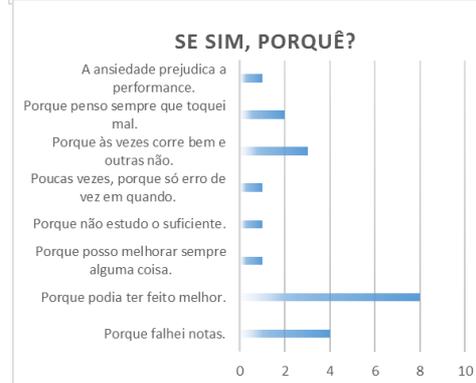
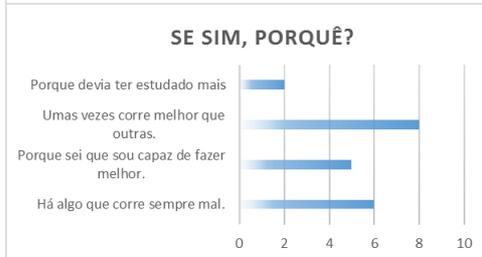
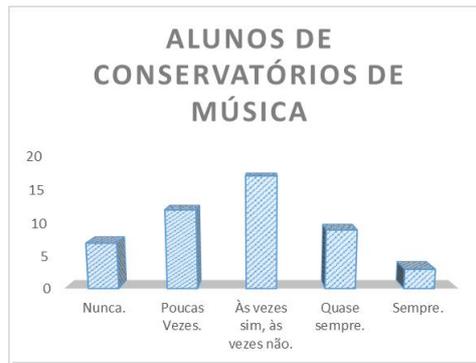
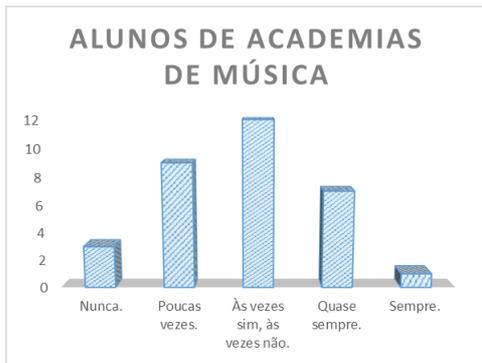
→ ANTES DE ENTRARES EM PALCO, normalmente, como te sentes em relação ao repertório?



→ DURANTE UMA AUDIÇÃO OU CONCERTO, normalmente gostas de tocar o repertório?

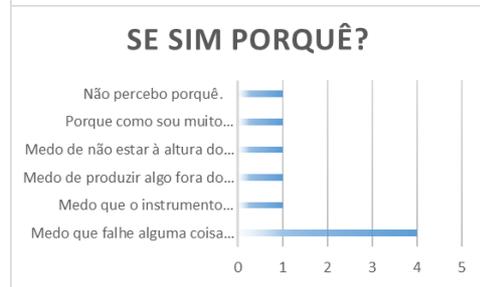
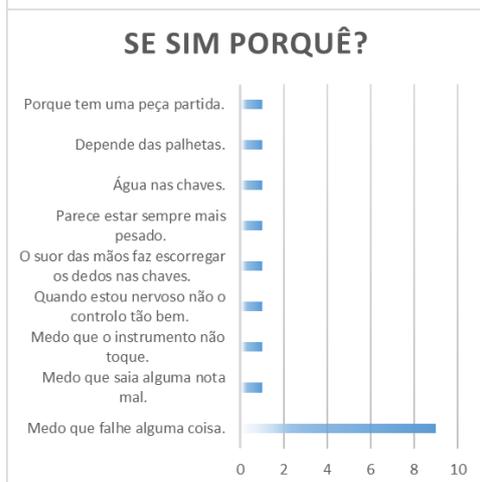
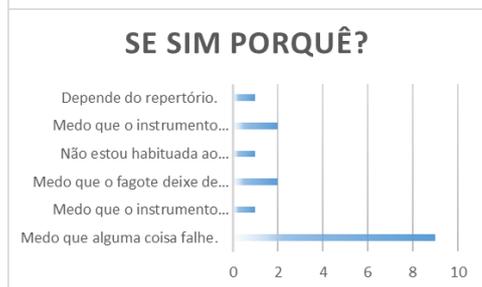
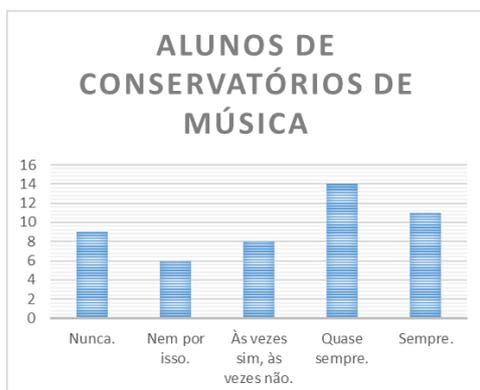
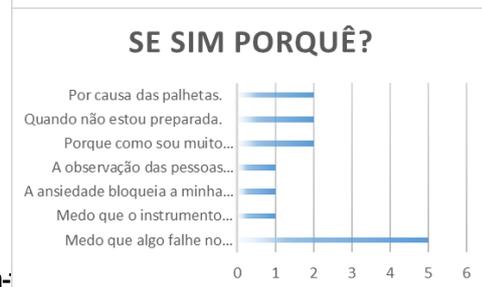
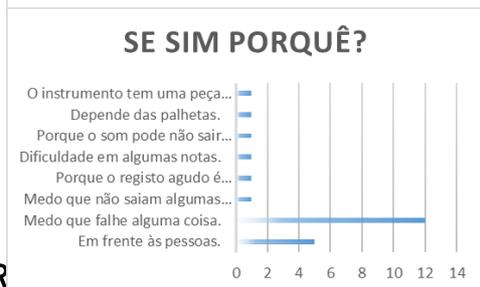
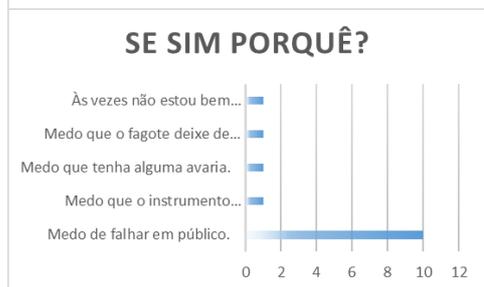
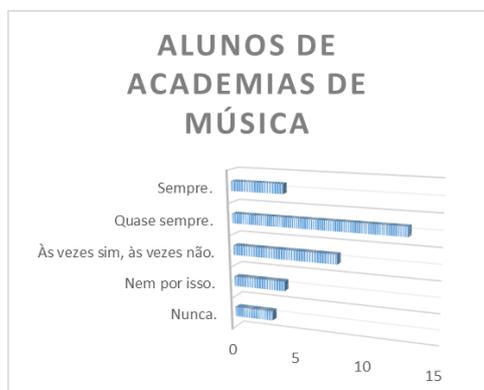


→ DEPOIS DE UMA AUDIÇÃO OU CONCERTO, normalmente, ficas desiludido/a com a tua interpretação do repertório?

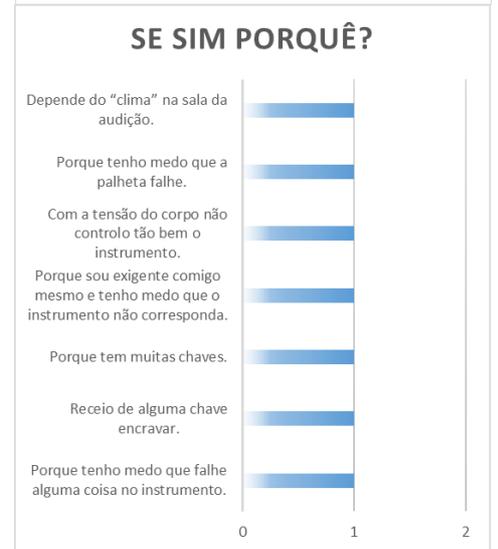
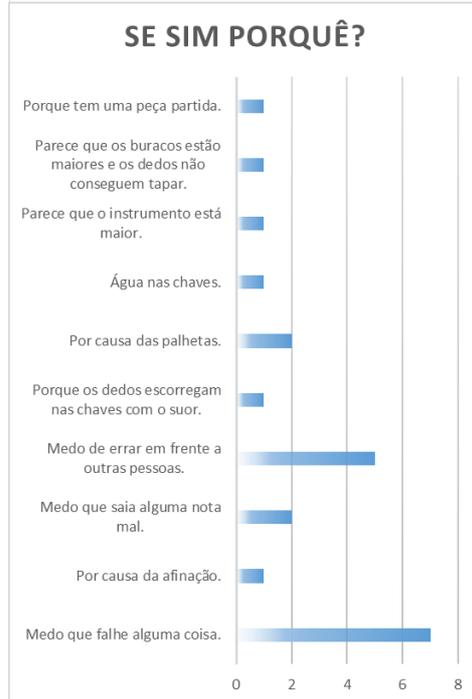
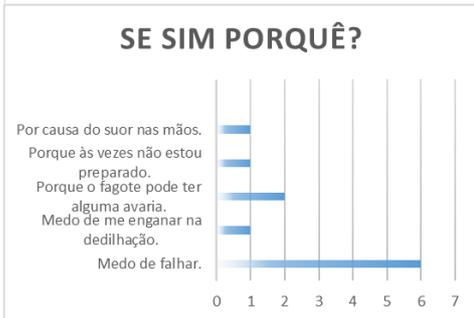
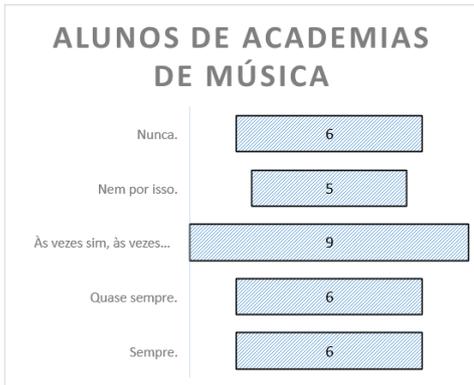


## D - O Instrumento

→ ANTES DE UMA AUDIÇÃO OU CONCERTO o teu instrumento causa-te ansiedade?

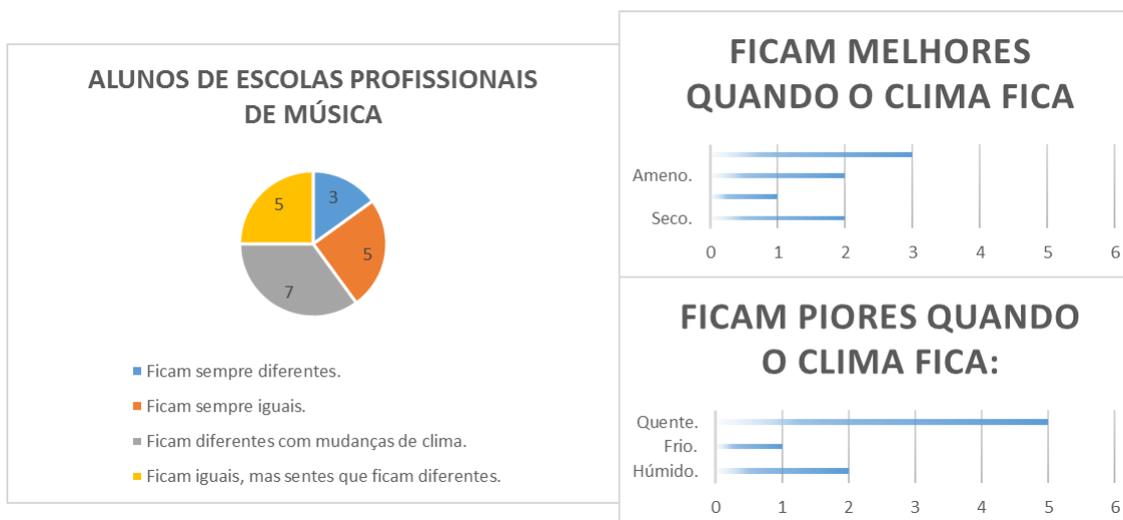
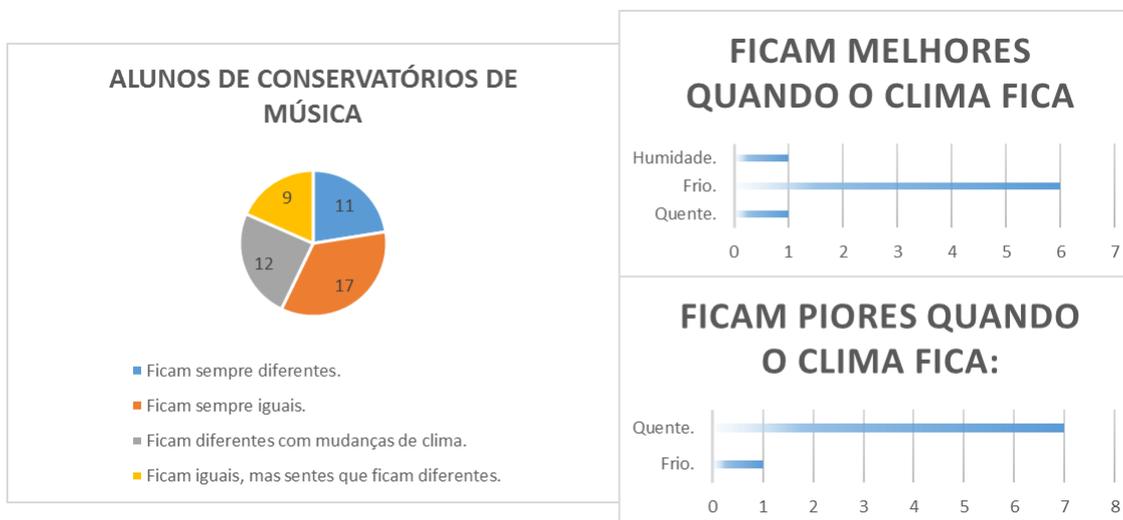
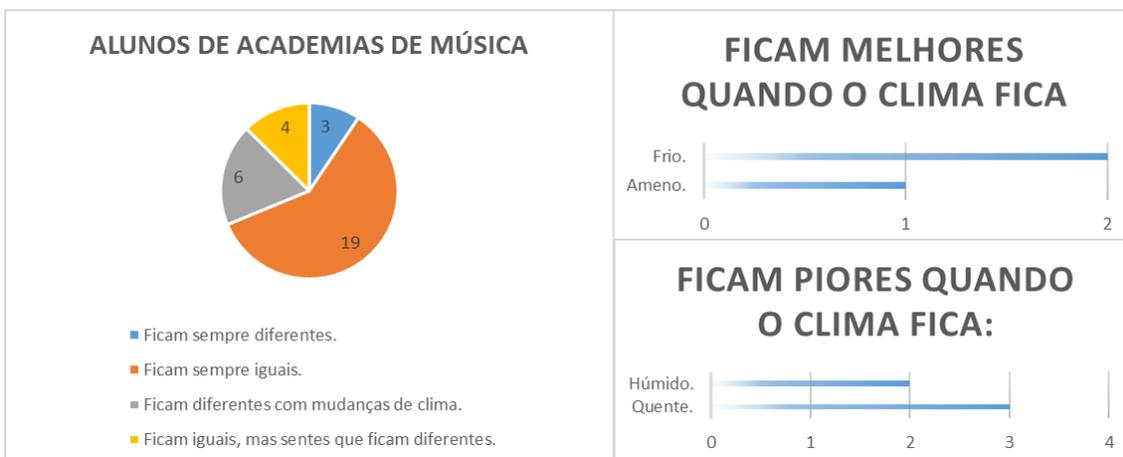


→ DURANTE UMA AUDIÇÃO OU CONCERTO o teu instrumento causa-te ansiedade?

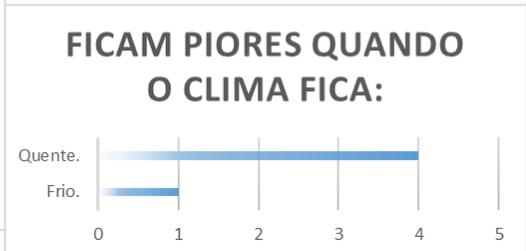
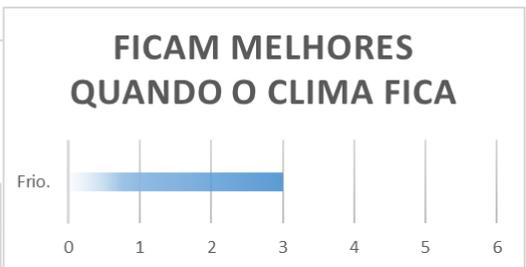
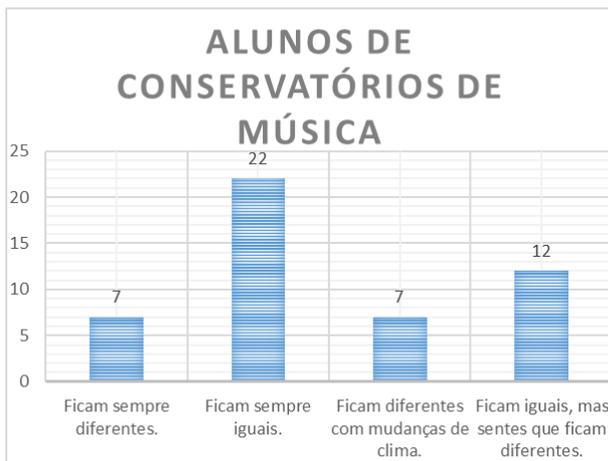
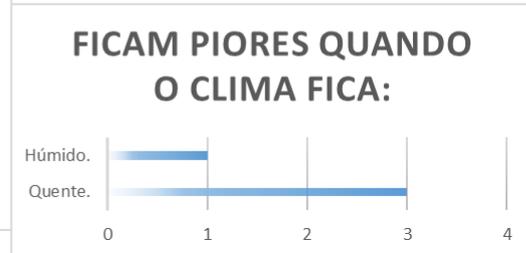
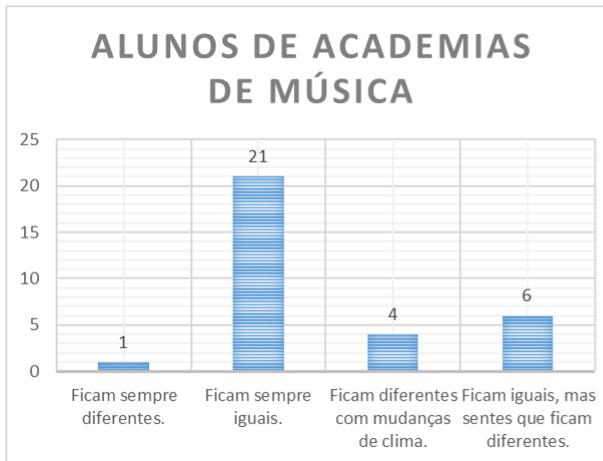


## E - As palhetas

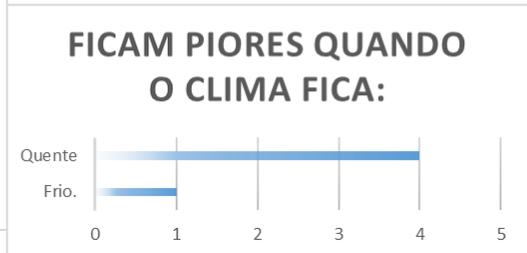
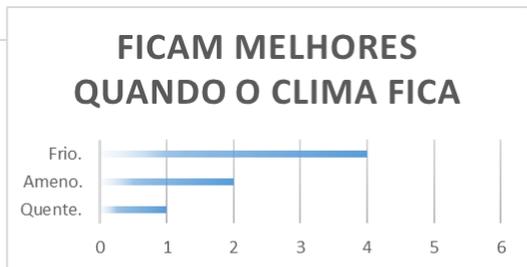
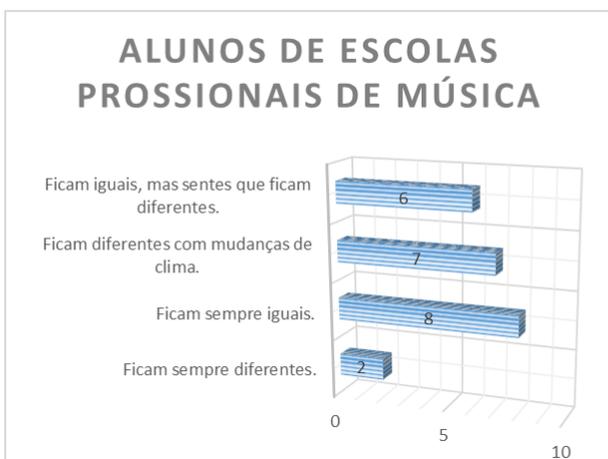
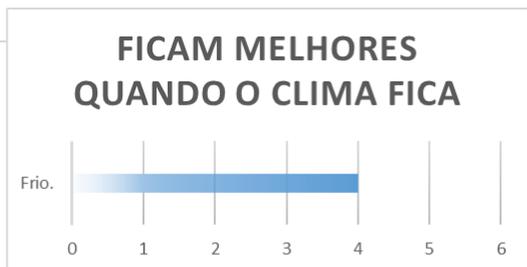
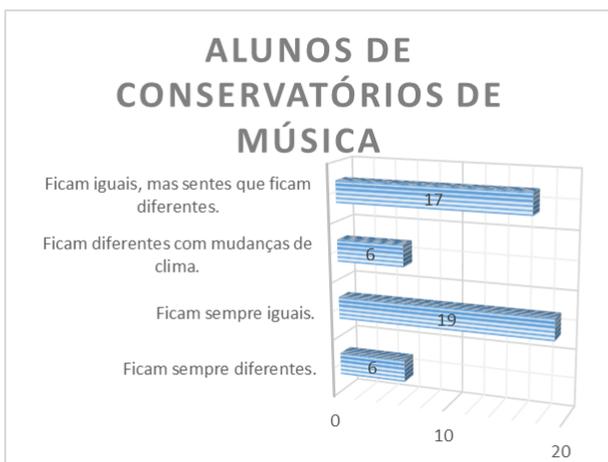
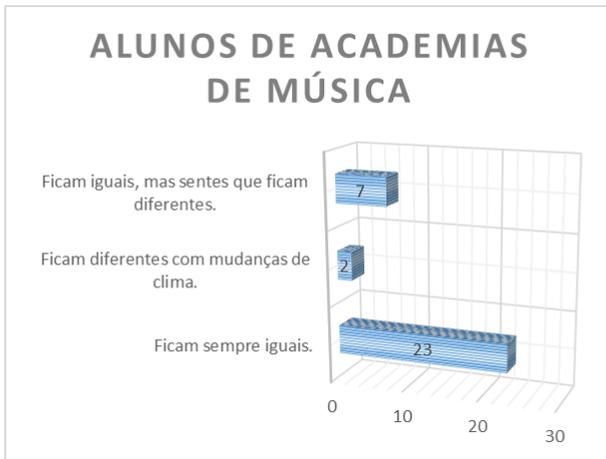
→ ANTES DE UMA AUDIÇÃO OU CONCERTO as tuas palhetas:



→ ANTES DE ENTRARES NO PALCO as tuas palhetas:



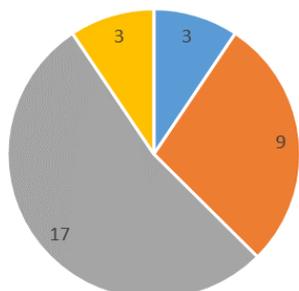
→ DURANTE UMA AUDIÇÃO OU CONCERTO as tuas palhetas:



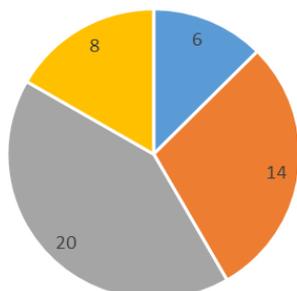
## F - A Motivação

→ ANTES DE UMA AUDIÇÃO OU CONCERTO sentes-te motivado para o período de preparação?

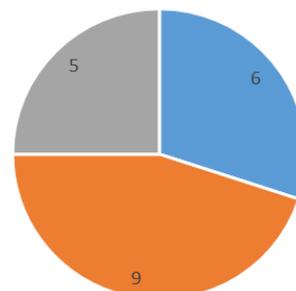
ALUNOS DE ACADEMIAS DE MÚSICA



ALUNOS DE CONSERVATÓRIOS DE MÚSICA



ALUNOS DE ESCOLAS PROFISSIONAIS DE MÚSICA



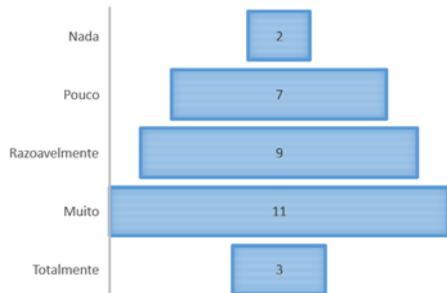
■ Pouco ■ Razoavelmente ■ Muito ■ Totalmente

■ Pouco ■ Razoavelmente ■ Muito ■ Totalmente

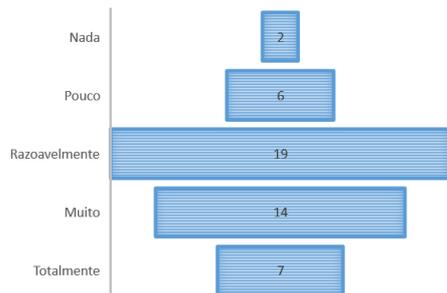
■ Razoavelmente ■ Muito ■ Totalmente

→ ANTES DE ENTRARES NO PALCO sentes-te motivado?

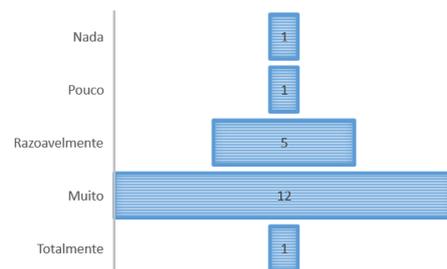
ALUNOS DE ACADEMIAS DE MÚSICA



ALUNOS DE CONSERVATÓRIOS DE MÚSICA



ALUNOS DE ESCOLAS PROFISSIONAIS DE MÚSICA



→ DURANTE UMA AUDIÇÃO OU CONCERTO sentes-te motivado enquanto tocas?

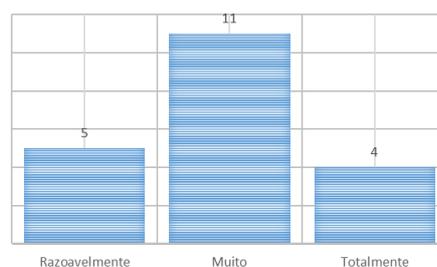
ALUNOS DE ACADEMIAS DE MÚSICA



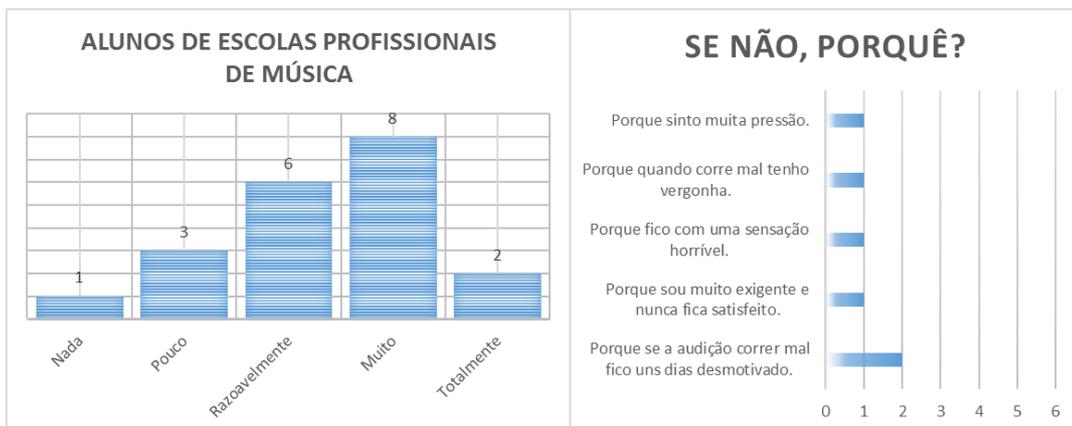
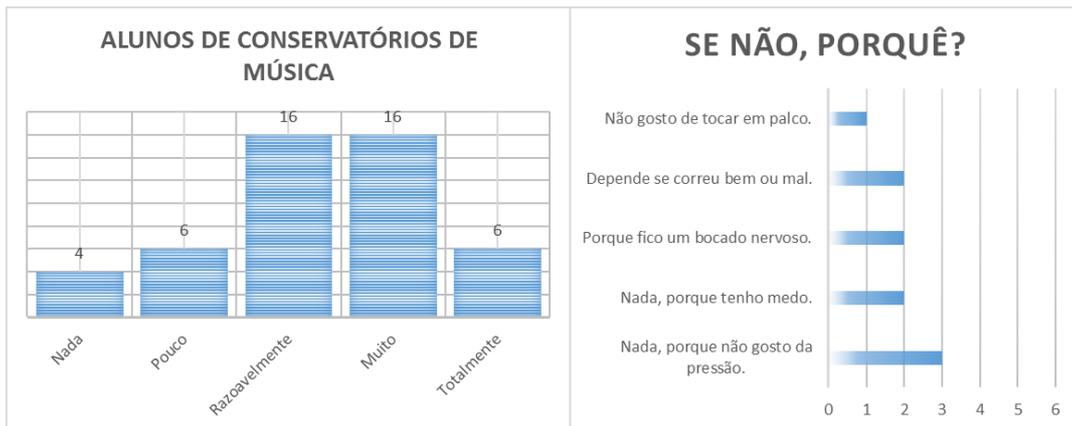
ALUNOS DE CONSERVATÓRIOS DE MÚSICA



ALUNOS DE ESCOLAS PROFISSIONAIS DE MÚSICA



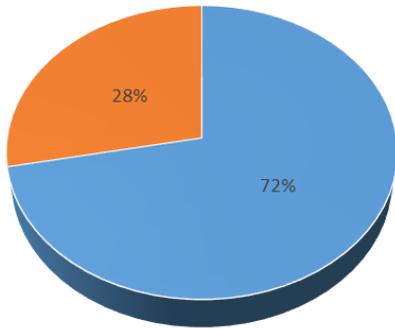
→ DEPOIS DE UMA AUDIÇÃO OU CONCERTO, normalmente, ficas desiludido/a com a tua interpretação do repertório?



## G - Os sintomas de ansiedade

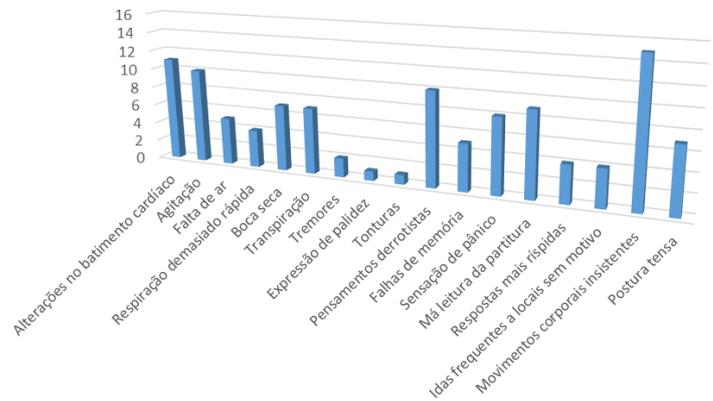
→ ANTES DE UMA AUDIÇÃO OU CONCERTO sentes algum sintoma de ansiedade?

### ALUNOS DE ACADEMIAS DE MÚSICA

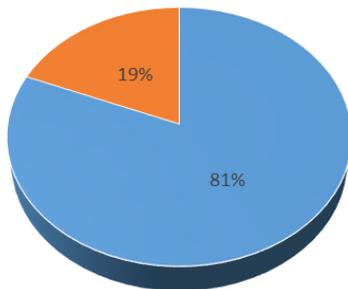


■ Sim ■ Não

#### SE SIM QUAIS?

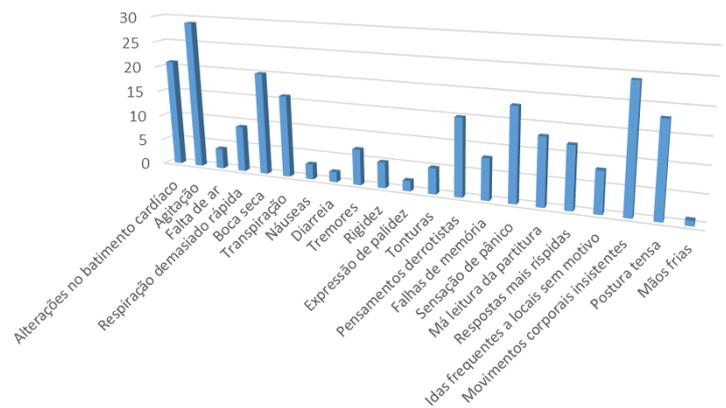


### ALUNOS DE CONSERVATÓRIOS DE MÚSICA

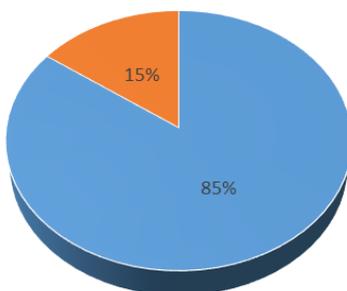


■ Sim ■ Não

#### SE SIM QUAIS?

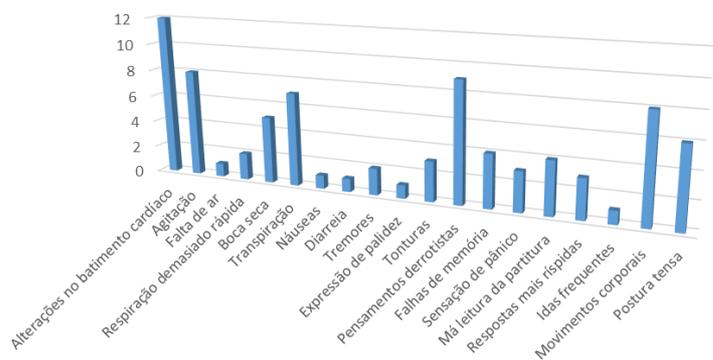


### ALUNOS DE ESCOLAS PROFISSIONAIS DE MÚSICA



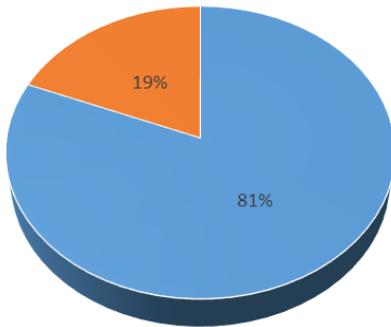
■ Sim ■ Não

#### SE SIM QUAIS?



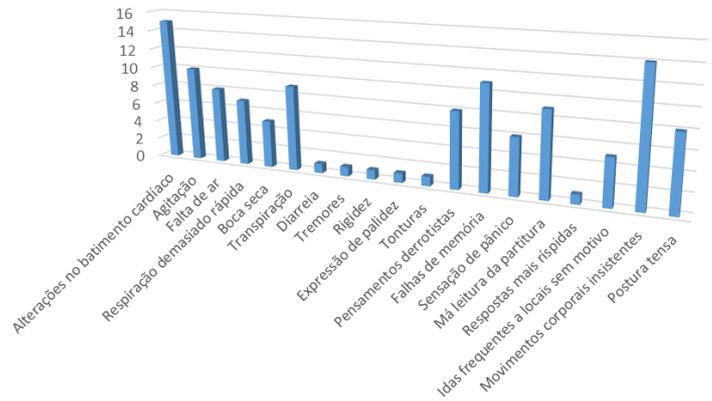
→ ANTES DE SUBIR AO PALCO sentes algum sintoma de ansiedade?

### ALUNOS DE ACADEMIAS DE MÚSICA

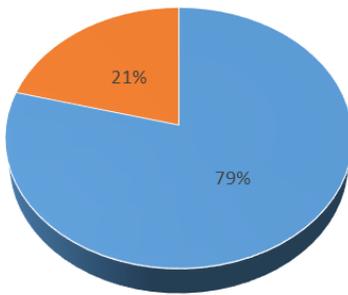


■ Sim ■ Não

#### SE SIM QUAIS?

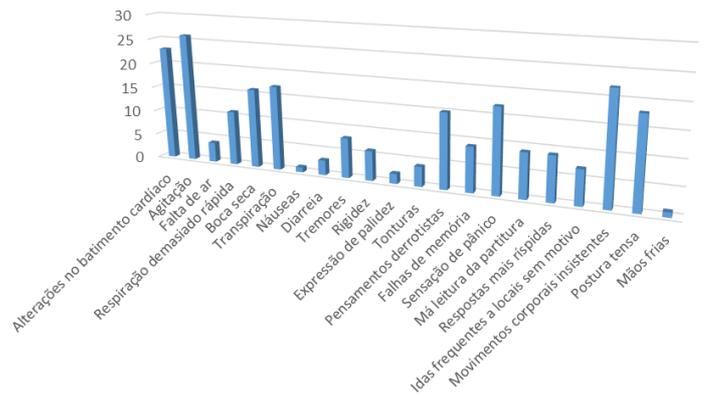


### ALUNOS DE CONSERVATÓRIOS DE MÚSICA

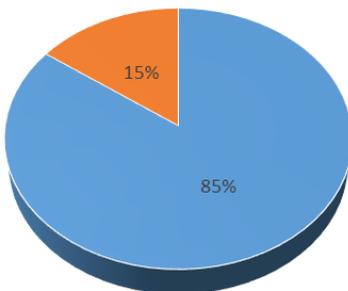


■ Sim ■ Não

#### SE SIM QUAIS?

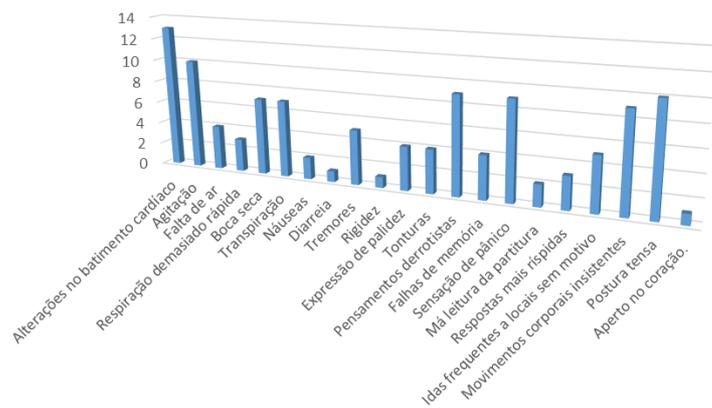


### ALUNOS DE ESCOLAS PROFISSIONAIS DE MÚSICA



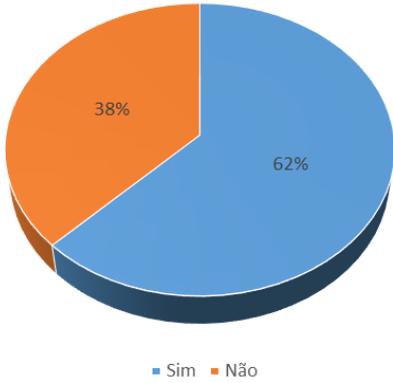
■ Sim ■ Não

#### SE SIM QUAIS?

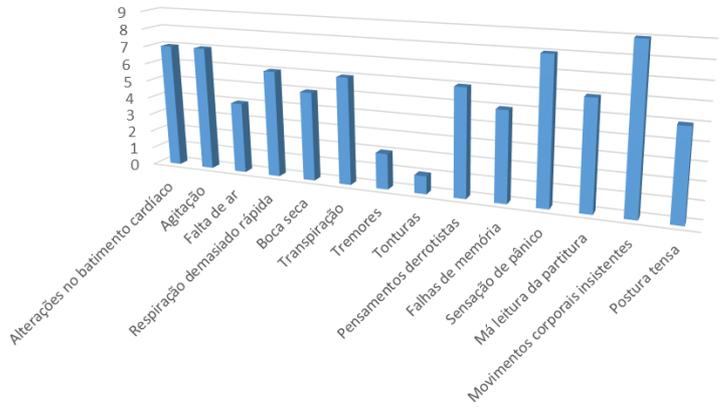


→ DURANTE UM CONCERTO OU AUDIÇÃO sentes algum sintoma de ansiedade?

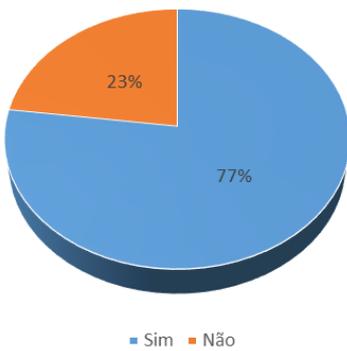
**ALUNOS DE ACADEMIAS DE MÚSICA**



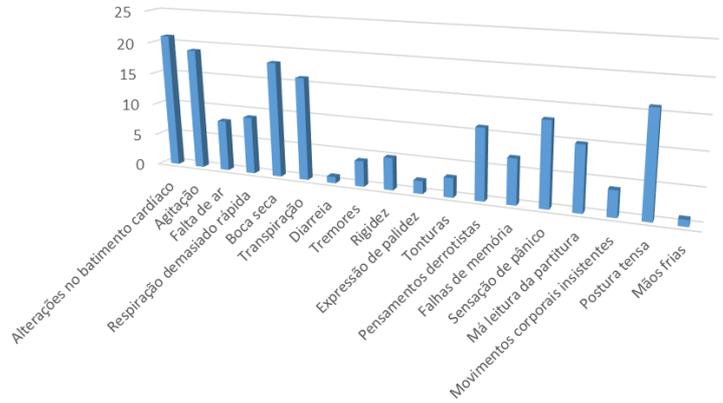
**SE SIM QUAIS?**



**ALUNOS DE CONSERVATÓRIOS DE MÚSICA**



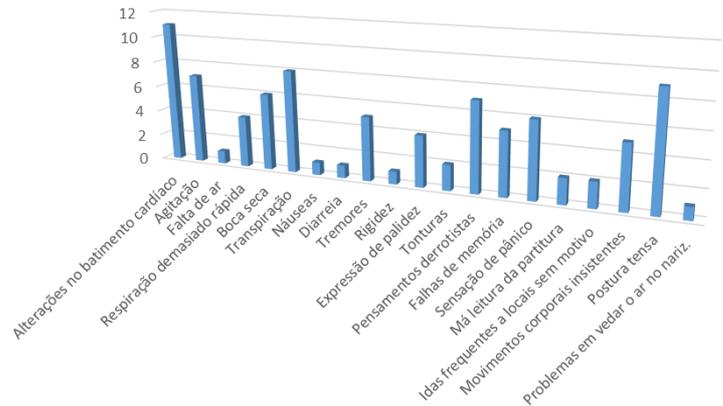
**SE SIM QUAIS?**



**ALUNOS DE ESCOLAS PROFISSIONAIS DE MÚSICA**



**SE SIM QUAIS?**

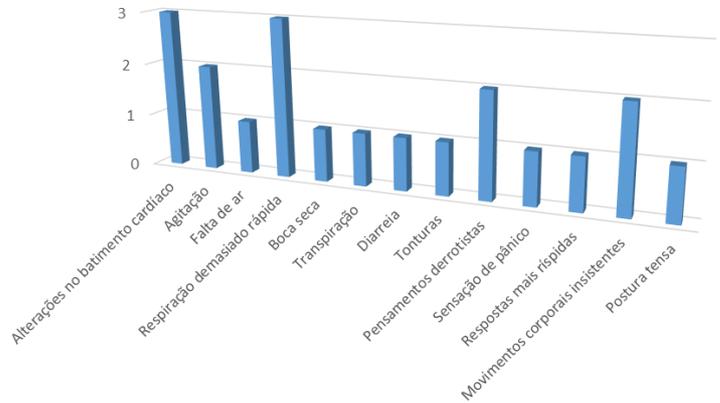


→ DEPOIS DE UMA AUDIÇÃO OU CONCERTO sentes algum sintoma de ansiedade?

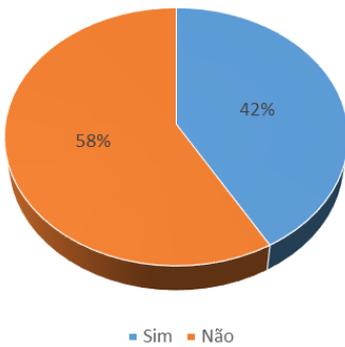
### ALUNOS DE ACADEMIAS DE MÚSICA



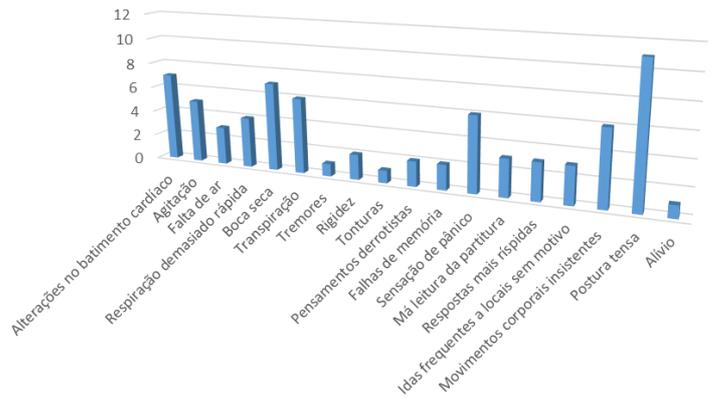
#### SE SIM QUAIS?



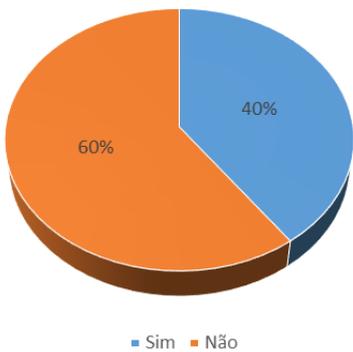
### ALUNOS DE CONSERVATÓRIOS DE MÚSICA



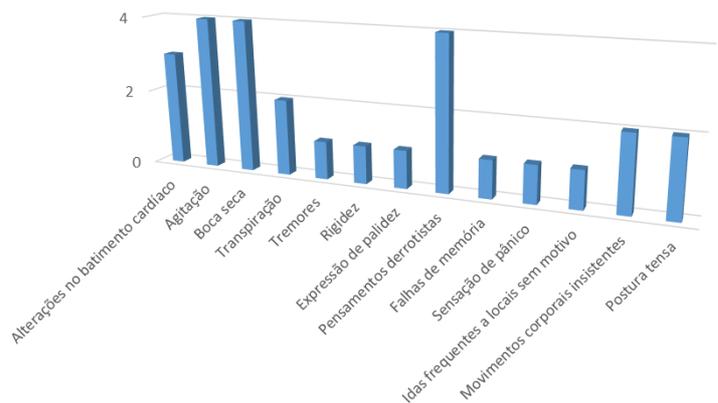
#### SE SIM QUAIS?



### ALUNOS DE ESCOLAS PROFISSIONAIS DE MÚSICA



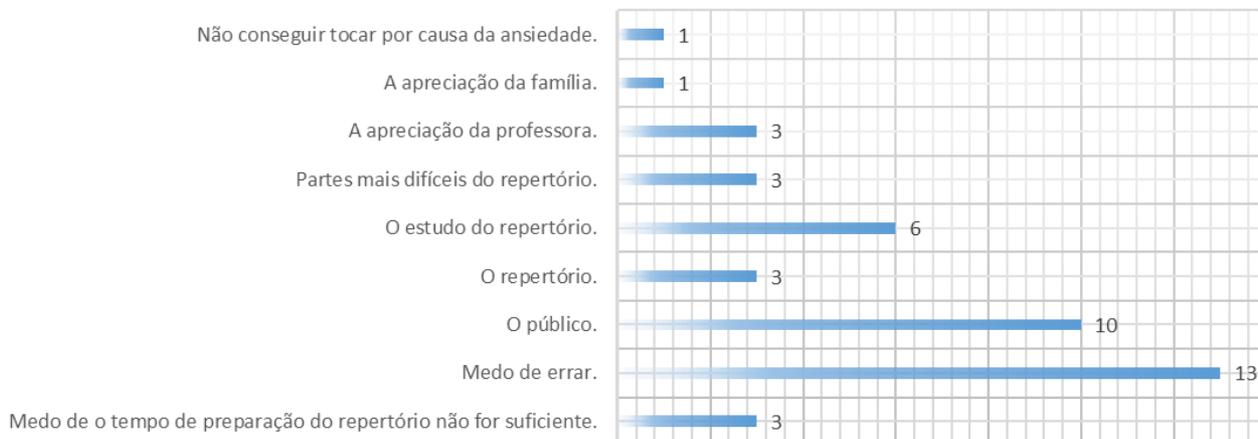
#### SE SIM QUAIS?



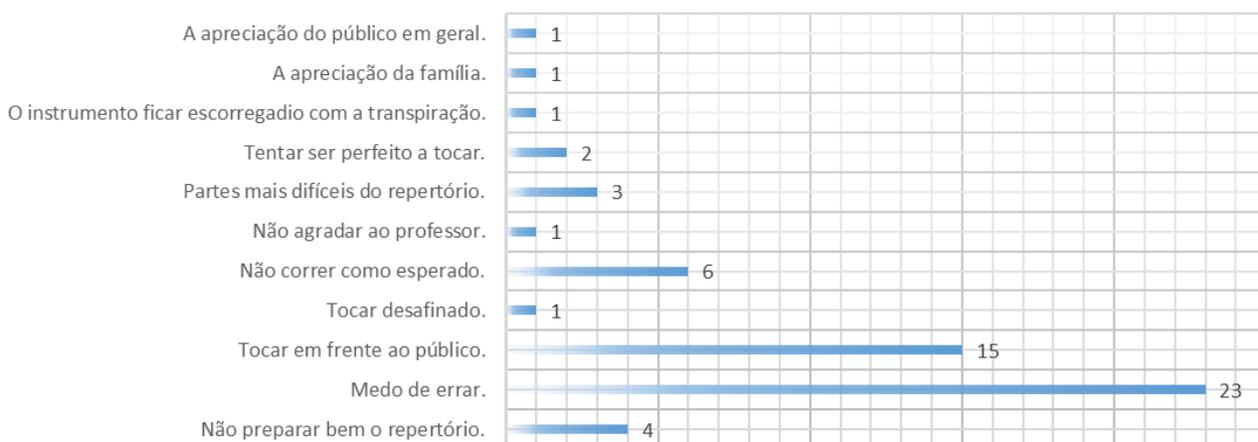
→ Questão de resposta aberta:

- O que te deixa mais ansioso na preparação de uma audição ou concerto?

### ALUNOS DE ACADEMIAS DE MÚSICA



### ALUNOS DE CONSERVATÓRIOS DE MÚSICA



### ALUNOS DE ESCOLAS PROFISSIONAIS DE MÚSICA

