



Instituto Politécnico de Lisboa

Escola Superior de Música de Lisboa

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Preparação para a *Performance* Instrumental: problemáticas e estratégias

Mestrado em Ensino da Música

Flávio Mauro da Silva Lopes

Junho de 2014

Orientador: Professor José Massarrão

Coorientador: Professor Doutor João Rosa

Professor Cooperante: Professor José António Lopes

Dedico este trabalho à memória da minha melhor amiga, Alexandrina Torres de Faria...

Agradecimentos

Embora este seja um trabalho acadêmico individual, há sempre contributos externos que não podem deixar de ser referidos. Por essa razão, deixo os meus sinceros agradecimentos:

Aos meus Pais pelas palavras pacientes durante esta longa caminhada e por, embora à distância, sempre me apoiarem e incentivarem a nunca desistir e levar este trabalho até ao fim. O mesmo devo agradecer à minha amiga de longa data Inês Condeço.

Ao meu Orientador, Professor José Massarrão e à coordenadora do Mestrado, Professora Doutora Sandra Barroso, pelo apoio e pela predisposição e paciência ao esclarecer todas as dúvidas e questões que foram surgindo ao longo do trabalho.

Ao meu Coorientador, Professor Doutor João Rosa, um agradecimento muito especial por ter aceite este convite e pela dedicação, interesse e empenho total que colocou neste trabalho e por estar sempre disponível quando foi necessário. Ainda pelas palavras de apoio que ao longo desta caminhada foram fundamentais para manter a motivação e confiança necessárias.

Ao Professor Cooperante, Professor José António Lopes, que foi também meu professor de saxofone durante todo o meu percurso como estudante na EMOL, por ter também aceite este convite e por, ao longo do projeto de investigação, ter colaborado ativamente nas atividades organizadas com todo o empenho, profissionalismo e boa disposição.

À Escola de Música do Orfeão de Leiria por ter autorizado este estágio e por ter colocado à disposição todos os meios necessários. Aos pais dos alunos por terem autorizado a participação dos seus filhos neste projeto e por estarem disponíveis para colaborar em todas as atividades extra que foram necessárias. Ainda aos alunos, que sem eles isto não teria sido possível, pelo esforço e dedicação e por terem aceite estes novos desafios.

Não podem deixar de ser mencionadas algumas pessoas, amigas e familiares, que ao longo deste processo foram contribuindo de alguma forma para este trabalho: ao Daniel Davis, à minha irmã Cátia Lopes e em especial à Ana Raquel Martins pela paciência conjunta que tivemos ao longo deste percurso que realizámos em conjunto.

Resumo I (Prática Pedagógica)

Nesta seção do relatório de estágio pretende-se caracterizar e apresentar todos os elementos referentes à prática pedagógica, que fizeram parte do estágio do ensino especializado da música, realizado na Escola de Música do Orfeão de Leiria no ano letivo de 2013/2014. De uma forma geral, o relatório de estágio pretende colocar em evidência aspetos pedagógicos como metodologias de ensino, questões motivacionais, estilos de aprendizagem, entre outros.

Durante um ano letivo completo foram analisados, com especial atenção, três alunos que foram envolvidos no estágio, construindo e modelando os seus processos de aprendizagem. Para cada um deles foi realizado, ao longo do ano letivo, 30 planos de aula, uma planificação anual e três gravações vídeo/áudio em contexto de aula. Não foi uma tarefa nada fácil de realizar, mas que trouxe inúmeros conhecimentos não só de carácter pedagógico mas também de carácter pessoal.

A parte inicial desta seção será dedicada à descrição e caracterização da escola onde foi realizado o estágio, a Escola de Música do Orfeão de Leiria/Conservatório de Artes. Será feita uma pequena abordagem histórica da instituição, bem como do seu projeto educativo, da comunidade escolar, do seu contexto sociocultural e da classe de saxofone. Será apresentada também uma caracterização dos alunos, segundo vários parâmetros. Posteriormente, serão descritas algumas das práticas educativas desenvolvidas, com os alunos, em contexto de estágio. Para tal, serão utilizados como instrumentos, não só a experiência ativa do docente/estagiário, mas também todas as gravações, planos de aulas e planificações anuais, realizados em contexto de estágio do ensino especializado. Por fim, será realizada uma reflexão crítica do desempenho como docente de saxofone no âmbito do estágio e uma conclusão de toda a seção da prática pedagógica.

Abstract I (Teaching)

In this section of the internship's report is intended to characterize and provide all the elements related to the teaching practice, which were part of the internship of specialized teaching of music performed at Orfeão de Leiria - School of Music, in the academic year 2013/2014. In general, the report aims to highlight pedagogical aspects such as teaching methodologies, motivational issues, learning styles, among others.

For a full academic year were observed, with special care, three students who were involved in internship, by building and shaping their learning processes. For each, was planned all the school year, 30 lesson plans, an annual plan and three video/audio recordings in the context of class. It was not an easy task to accomplish, but it brought not only pedagogical skills but also skills of a personal nature.

The initial part of this section is dedicated to the description and characterization of the school where the internship was performed, the Orfeão de Leiria - School of Music/Arts Conservatory. A small historical approach of the institution will be made, as well as its educational project, the school community, its sociocultural context and the class of saxophone. One characterization of the students will also be presented, according to several parameters. Posteriorly, there will be some description of the educational practices have developed with the students, in the context of the internship. To this end, shall display not only the active experience of the teacher/intern, but also all of the students recordings, lesson plans and annual plans prepared in the context of the specialized teaching internship. Finally, will complete a review of the performance as a teacher of saxophone and a conclusion of the section of pedagogic practice.

Resumo II (Investigação)

Na segunda seção do relatório de estágio pretende-se apresentar e descrever todos os elementos que fizeram parte do projeto de investigação, desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ensino da Música. Este centrou-se na temática da preparação da *performance* instrumental, tentando encontrar estratégias de ensino e de apoio que pudessem solucionar algumas das problemáticas apresentadas pelos alunos e atenuar os seus níveis de ansiedade, respondendo à questão: Quais as estratégias que podem ser adotadas, perante as problemáticas apresentadas pelos alunos nas suas *performances*, no sentido de os preparar eficazmente para as mesmas? A investigação foi também realizada na Escola de Música do Orfeão de Leiria, no ano letivo 2013/2014, utilizando uma amostragem restrita. De uma forma geral, este pretende apresentar um conjunto de estratégias (ao nível da concentração, autoconfiança, autocrítica, métodos de estudo, entre outros), que ao serem implementadas no método de ensino adotado com os alunos, a médio/longo prazo, trarão benefícios ao nível da *performance* instrumental.

Na parte inicial desta seção apresentar-se-á uma breve descrição geral do projeto de investigação, onde serão referidos os objetivos, estratégias e atividades desenvolvidas no decorrer do mesmo. Posteriormente, será caracterizada a temática em estudo, através de uma leitura de problemáticas e estratégias no campo da preparação da *performance* instrumental, segundo a opinião de inúmeros autores, na revisão da literatura. O fio condutor desta investigação será descrito no capítulo que diz respeito à metodologia da investigação, onde as fases da mesma serão apresentadas e ordenadas segundo a ordem cronológica dos acontecimentos. Na parte final desta seção serão apresentados e analisados todos os elementos que comprovam a realização e os resultados desta investigação, como a análise das entrevistas preliminares e conclusivas realizadas aos alunos em estudo, os resultados obtidos no *workshop* levado a cabo no âmbito da mesma e ainda a análise das avaliações externas realizadas pelo professor cooperante, das *performances* em grupo e individuais executadas pelos dois grupos de alunos em observação. A seção terminará com uma conclusão, onde serão retirados alguns pontos positivos e negativos deste projeto.

Palavras chave: *Performance* instrumental, problemáticas, estratégias de apoio, preparação para a *performance*, *mentoring*, *coaching*.

Abstract II (Research)

In the second section of the internship report is intended to present and describe all the elements that were part of the research project, developed under the Master of Music Teaching. This theme focused on the preparation of instrumental performance, trying to find teaching strategies and support that could solve some of the problems presented by students and alleviate their anxiety levels, answering the question: What strategies can be adopted before the problems presented by the students on their performances in order to prepare them effectively for the same? Research was also conducted at Orfeão de Leiria - School of Music, in academic 2013/2014 year, using a restricted sample. In general, it aims to present a set of strategies (in terms of concentration, self-confidence, self-criticism, study methods, among others), that when implemented in the method of teaching adopted with students in the medium/long term will bring benefits in terms of instrumental performance.

In the early part of this section, a overview of the research project will be presented, which will be referred to the goals, strategies and activities developed during the same. Thereafter, the theme will be described in the study, through a wide reading of the issues and strategies in the field of preparation of instrumental performance, according to the opinion of many authors in the literature review. The thread of this research will be described in the chapter concerning the methodology of research, where the phases of the same will be presented and ranked according to the chronological order of events. In the final part of this section will be presented and analyzed all the elements that prove the implementation and results of this investigation, as the preliminary and conclusive analysis of interviews conducted with students in study, the results obtained in the workshop conducted under the same and yet analysis of external evaluations carried out by cooperating teacher, the group and individual performances carried out by two groups of students under observation. The section ends with a conclusion, which will be taken some positive and negative points of this project.

Keywords: Instrumental performance, issues, support strategies, preparation for performance, mentoring, coaching.

Índice Geral

Agradecimentos	4
Resumo I (Prática Pedagógica)	5
Abstract I (Teaching)	6
Resumo II (Investigação)	7
Abstract II (Research)	8
Seção I – Prática Pedagógica	14
Introdução	15
I - 1. Caracterização da Escola	15
I - 2. Caracterização dos Alunos	19
2.1. Aluno do 1º grau/5º ano – Diogo	19
2.2. Aluno do 3º grau/7º ano – Mário	21
2.3. Aluno do 4º grau/8º ano – Miguel	23
I – 3. Práticas Educativas Desenvolvidas	26
3.1. – Atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo	26
3.2. – Estratégias adotadas	27
I – 4. Análise Crítica da Atividade Docente	45
I – 5. Conclusão	50
Seção II – Investigação	51
II – 1. Descrição do Projeto de Investigação	52
II – 2. Revisão da Literatura	54
2.1. <i>Performance</i> Instrumental	54
2.1.1. Conceito	54
2.1.2. Etapas de preparação	54
2.1.3. Importância da <i>performance</i> na aprendizagem instrumental	55
2.2. Problemáticas na <i>Performance</i> Instrumental	56
2.2.1. Ansiedade na <i>performance</i>	56
2.2.2. Ausência de momentos de <i>performance</i> e da sua preparação	57
2.2.3. Falta de autoconfiança, medo de ser julgado e dramatização da falha	58
2.2.4. A tarefa e o pensamento negativo	59
2.2.5. Perda da concentração	59
2.3. Estratégias de preparação para <i>Performance</i> Instrumental	60

2.3.1. Conceito e tipos de estratégias	60
2.3.2. Preparação para <i>performance</i> instrumental	60
2.3.3. Metacognição: conceito e influência na <i>performance</i>	62
2.3.4. <i>Feedback</i> e autocrítica	63
2.3.5. <i>Mentoring</i> e <i>Coaching</i>	64
2.3.6. Ciclo de questões do <i>coaching</i> : <i>Grow</i>	66
II – 3. Metodologia de Investigação	67
3.1. Origem do problema de investigação	67
3.2. Objectivos da Investigação	67
3.3. Participantes da Investigação	68
3.4. Métodos e Técnicas de Investigação Utilizados	69
3.5. Etapas da Investigação	70
3.6. Investigação Experimental – <i>Workshop</i> “Preparação para a <i>Performance</i> Instrumental”	70
3.6.1. Contextualização	70
3.6.2. Princípios Pedagógicos	71
3.6.3. Atividades preliminares ao <i>workshop</i>	72
3.6.4. Planificação do <i>workshop</i>	74
II – 4. Apresentação e Análise dos Resultados	79
4.1. Entrevistas Preliminares	79
4.1.1. Síntese das Entrevistas Preliminares	80
4.1.2. Análise das Entrevistas Preliminares	82
4.2. <i>Workshop</i> “Preparação para <i>Performance</i> Instrumental	85
4.2.1. Resultados das atividades preliminares ao <i>workshop</i>	85
4.2.2. Resultados do <i>workshop</i>	86
4.3. Análise das Avaliações	87
4.3.1. Análise das Avaliações de <i>Performance</i> em Grupo	88
4.3.2. Análise das Avaliações de <i>Performance</i> Individual	88
4.4. Entrevistas Conclusivas	89
4.4.1. Síntese das Entrevistas Conclusivas	89
4.4.2. Análise das Entrevistas Conclusivas	90
II – 5. Conclusão	91
Reflexão Final	93
Bibliografia	94

ANEXOS - SEÇÃO I	98
ANEXO 1 – Modelo de Autorização para a captação de imagens	99
ANEXOS - SEÇÃO II	100
ANEXO 1 - Guião das Entrevistas Preliminares	101
ANEXO 2 - Objetivos do Guião das Entrevistas Preliminares	102
ANEXO 3 - Transcrição das Entrevistas Preliminares	103
ANEXO 4 – Modelo de Autorização para realização de <i>Workshop</i> e captação de imagens	113
ANEXO 5 – Modelo de Ficha de Avaliação de <i>Performance</i> em Grupo	114
ANEXO 6 – Modelo de Ficha de Avaliação de <i>Performance</i> Individual	115
ANEXO 7 - Guião das Entrevistas Conclusivas	116
ANEXO 8 - Objetivos do Guião das Entrevistas Conclusivas	116
ANEXO 9 - Transcrição das Entrevistas Conclusivas	117
ANEXO 10 – Modelo de <i>Performance</i>	121
ANEXO 11 – Ciclo de Resultados do <i>Coaching</i>	122

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Número de alunos por cada curso na EMOL	16
Tabela 2 – Número de alunos por cada professor de saxofone da EMOL	17
Tabela 3 – Número de alunos de saxofone por cada curso na EMOL	18
Tabela 4 – Matriz a apresentar na Prova de Passagem do 1º grau da EMOL	27
Tabela 5 – Matriz e Estrutura da Prova de Passagem do 1º grau após o sorteio	27
Tabela 6 – Matriz a apresentar na Prova de Passagem de 3º grau da EMOL	34
Tabela 7 – Matriz e Estrutura da Prova de Passagem do 3º grau após o sorteio	34
Tabela 8 – Matriz a apresentar na Prova de Passagem de 4º grau da EMOL	40
Tabela 9 – Matriz e Estrutura da Prova de Passagem do 4º grau após o sorteio	40
Tabela 10 – Objetivos Gerais da Investigação	67
Tabela 11 – Objetivos Específicos da Investigação	68
Tabela 12 – Participantes da Investigação	68
Tabela 13 – Métodos e Técnicas de Investigação Utilizados	69
Tabela 14 – Etapas da Investigação	70
Tabela 15 – Síntese das Entrevistas Preliminares	81
Tabela 16 – Síntese das Entrevistas Conclusivas	89

Índice de Figuras

Figura 1 – Modelo <i>Grow</i> de Questionamento do <i>Coaching</i> (retirado de Whitmore, 2002, adaptado pelo investigador)	66
Figura 2 – Modelo de <i>Performance</i> (retirado de Hallam, 2006: 106, adaptado pelo investigador)	121
Figura 3 – Ciclo de Resultados do <i>Coaching</i> (retirado de Crane, 2002, adaptado pelo investigador)	122

Seção I – Prática Pedagógica

Introdução

O estágio teve início a 7 de Outubro de 2013, data estabelecida pela Escola Superior de Música de Lisboa, tendo este sido realizado em exercício de funções docentes, utilizando os alunos da classe de saxofones do estagiário como objeto de estudo. Para o efeito, foram selecionados três alunos de níveis diferentes, conforme as normas estabelecidas para a realização deste estágio. Foi escolhido então um aluno de 1º grau iniciante, o Diogo, um aluno de 3º grau, o Mário e um aluno de 4º grau, o Miguel. Para cada um deles foi realizado ao longo deste ano letivo, 30 planos de aula, uma planificação anual e três gravações vídeo/áudio no contexto de aula de cada um. Como forma de garantir o anonimato dos alunos, os nomes apresentados para cada um deles são totalmente fictícios.

I - 1. Caracterização da Escola

A Escola de Música do Orfeão de Leiria (EMOL), fundada em 1982, é um departamento do Orfeão de Leiria Conservatório de Artes. É uma escola privada de ensino artístico, sujeita ao Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo. Tem atualmente uma Direção Pedagógica liderada pelos professores Sónia Leitão e Joaquim Branco. O paralelismo pedagógico que era essencial para se ministrar o ensino oficial da música tornou-se realidade em Julho de 1990. Neste processo, a direção do Orfeão contou com inúmeros amigos por toda a parte e o empenho inextinguível da diretora pedagógica, Dra. Ana Barbosa. Nesta saga pela construção duma Escola de Música de sucesso, diversa e original, tiveram um papel único, além da professora Ana Barbosa, que teve a assessoria da professora Dinorah Cruz, diretores pedagógicos como os professores António e Dulce Neves, Filipa Menezes e Pedro Figueiredo, Paulo Lameiro, Rute Martins e Pedro Rocha, Hedisson Mota, Rita Mendes, António Cardo e Sandra Martins e ainda a colaboração de nomes sonantes da música em Portugal, como a pianista Carla Seixas.

A EMOL dispõe atualmente de um corpo docente constituído por 62 professores, que ministram 7 cursos diferentes a 519 alunos, organizados da seguinte forma:

Cursos	Número de alunos
Academia Livre Jazz Funk Rock	19
Academia Livre Música	59
Iniciação à Música	65
Kids@Piano	4
Curso Básico de Música	321
Curso Secundário de Instrumento	39
Curso Profissional de Música	12

Tabela 1 – Número de alunos por cada curso na EMOL

Todos estes cursos funcionam na atual sede do Orfeão de Leiria, dispondo de cerca de 23 salas de aula, três estúdios de dança e um auditório com instalações adequadas. São prioridades atuais do seu projeto educativo o ensino pré-escolar e a formação profissional de todos os agentes educativos envolvidos no ensino artístico. Ministra neste momento 23 cursos básicos e complementares: Acordeão, Canto, Clarinete, Contrabaixo de Cordas, Cravo, Fagote, Flauta de Bisel, Flauta Transversal, Formação Musical, Harpa, Oboé, Órgão, Percussão, Piano, Saxofone, Trombone, Trompa, Trompete, Tuba, Guitarra Clássica, Viola, Violino e Violoncelo. O primeiro nível de estudos na EMOL é a iniciação musical. Posteriormente os alunos podem optar por diversos regimes de matrícula, articulando ou não o ensino artístico com os seus estudos regulares. Com um corpo docente altamente habilitado e depois de inauguradas as novas instalações em 1997, a Escola de Música do Orfeão de Leiria afirmou-se na região e no país com planos de estudo inovadores, e um amplo conjunto de atividades dinamizadoras da vida cultural na região.

Possui um Projeto Educativo próprio, decorrente dos seus mais de sessenta anos de história, tendo em conta o presente e perspectivando o futuro, projeto esse que se pretende concretizar com a participação ativa de todos os elementos da comunidade escolar (órgãos de gestão e administração, alunos, professores, pessoal não docente, pais e encarregados de educação) e da comunidade extraescolar, com a qual interage permanentemente através das atividades desenvolvidas, dentro e fora da escola, participando os seus alunos e professores nos mais variados eventos comunitários e estabelecendo laços privilegiados com as escolas do ensino regular. Na sua grande maioria, os alunos que frequentam esta escola pertencem a uma classe social e económica considerada média e alta, existindo uma percentagem cada vez maior de alunos provenientes de uma classe económica e social baixa.

Os alunos que frequentam a EMOL podem enquadrar-se em cinco categorias:

- Crianças e jovens provenientes de famílias com alguns recursos económicos que querem integrar a música na educação dos seus filhos;
- Jovens com alguma experiência musical, especialmente direcionados para a guitarra, o violino, o piano e, mais recentemente, o canto;
- Jovens filarmónicos, cujos maestros ou diretores aconselham a frequentar a EMOL, distribuindo-se pelos cursos de instrumentos de sopros e percussão;
- Crianças que frequentam a escolaridade obrigatória e que, pela divulgação da gratuitidade do regime articulado, usufruem da oportunidade para adquirir cultura musical e, particularmente, aprender a tocar um instrumento;
- Jovens com o 9º ano de escolaridade concluído que frequentam o ensino profissional na área da Música, tendo a possibilidade de optar por uma carreira musical.

Os resultados obtidos têm sido, ao longo do percurso da EMOL, francamente positivos. Indicador significativo é o facto de muitos dos seus ex-alunos frequentarem ou terem já concluído estudos superiores musicais no país e no estrangeiro, sendo hoje músicos consagrados, quer a nível nacional quer internacional, ou professores em escolas de Música. Atualmente, cerca de 20% dos professores que leccionam na EMOL foram alunos desta instituição.

A classe de saxofone da EMOL é atualmente orientada por três docentes diferentes: Professor Flávio Lopes, Professor José António Lopes (Professor Cooperante) e pelo Professor Pedro Carvalho.

Professor	Número de alunos
José António Lopes	3
Flávio Lopes	11
Pedro Carvalho	8

Tabela 2 – Número de alunos por cada professor de saxofone da EMOL

O universo de alunos na classe de saxofone da EMOL é de 22 alunos e estão distribuídos pelos seguintes cursos:

Cursos	Número de alunos
Academia Livre Jazz Funk Rock	1
Academia Livre Música	4
Iniciação à Música	1
Curso Básico de Música	12
Curso Secundário de Instrumento	2
Curso Profissional de Música	2

Tabela 3 – Número de alunos de saxofone por cada curso na EMOL

O Orfeão de Leiria, erguido em Maio de 1946, é uma instituição de utilidade pública, tutora de vários departamentos: Escola de Música do Orfeão de Leiria (EMOL), Escola de Dança do Orfeão de Leiria (EDOL) e Conservatório Sénior do Orfeão de Leiria (CSOL). O facto de a EMOL estar integrada numa instituição com outros departamentos artísticos proporciona aos seus alunos e professores o contacto com outras áreas artísticas, permitindo a realização conjunta de atividades multidisciplinares. O OLCA tem promovido ao longo de vários anos, inúmeros eventos culturais de reconhecimento a nível nacional e internacional como o “Festival de Música em Leiria”, o “Estágio Internacional de Orquestra”, o “Festival Internacional de Guitarra”, o “Concurso Jovens Talentos”, os “Cursos de Páscoa para Jovens Filarmónicos”, entre outros. Entre outras condecorações, o OLCA foi distinguido com o Grau de Oficial da Ordem de Benemerência (Ordem de Mérito), é a única entidade reconhecida por três vezes pelos governos com a Medalha de Mérito Cultural e foi agraciado pelo Senhor Presidente da República com o título de Membro Honorário da Ordem do Infante D. Henrique. Adotaram e mantiveram como lema do projeto educativo, “Levar a Música a Todos para Trazer Todos à Música”.

I - 2. Caracterização dos Alunos

2.1. Aluno do 1º grau/5º ano – Diogo

O Diogo nasceu em Leiria a 7 de Agosto de 2003. Iniciou os seus estudos musicais no presente ano letivo, 2013/2014, na Escola de Música do Orfeão de Leiria. Este é um caso muito recorrente nos últimos anos nas escolas e conservatórios de música em Portugal, quando os alunos ingressam diretamente no 1º grau sem possuírem qualquer formação ao nível musical. Portanto, o Diogo é um aluno de 1º grau iniciante. Na prova de admissão que realizou à EMOL, à qual foi admitido na classe de saxofone em 1º lugar, demonstrou de imediato bastante aptidão para o saxofone, executando logo ao fim de alguns minutos uma escala completa, com um grau de coordenação motora e de emissão sonora bastante elevado para quem nunca tinha tocado um instrumento de sopro.

Integrou então a classe de saxofone da EMOL em Setembro de 2013. Desde o início lhe foi inculcido método de trabalho, sendo-lhe fornecidas todas as bases necessárias para progredir rapidamente no saxofone, desde: postura, embocadura, posicionamento dos dedos e mãos, respiração, *staccato*, dinâmicas, ritmo, notas, pulsação, bem como o domínio de toda a extensão do saxofone.

Inicialmente pareceu um aluno com bastantes capacidades mas que, iria facilmente distrair-se com o trabalho escolar e, por isso, afetar a sua produtividade nas aulas de saxofone. É um aluno que fala muito pouco nas aulas, mantendo-se concentrado nas tarefas que está a executar, à exceção do início e do fim das aulas e quando está a tirar dúvidas. Estuda bastante e encara com muita seriedade o trabalho que realiza na disciplina de saxofone, embora seja necessário acompanhar de perto o seu trabalho, pois se o professor não o fizer, facilmente ele perde a rotina de estudo. Já demonstra um bom desenvolvimento de competências auditivas, de leitura, motoras (embora ainda seja necessário corrigir constantemente alguns aspetos posturais), expressivas e performativas. Normalmente há sempre bastante contato com os pais e, com o Diogo não foi exceção, mais especificamente com o pai, sempre que foi necessário algum material novo para as aulas, partituras ou mesmo chamar à atenção de alguma situação, foi sempre muito prestável e interessado.

O aluno, embora tenha iniciado o seu processo de aprendizagem no saxofone à relativamente pouco tempo, já demonstra algumas competências metacognitivas. Consegue identificar alguns aspetos em que é mais e menos competente, avalia as dificuldades

envolvidas em cada tarefa, escolhendo e aplicando estratégias adequadas que aprendeu para superar determinadas dificuldades. Teve já algumas experiências metacognitivas que para além de colocarem o seu sucesso em evidência, levaram-no a obter conhecimento metacognitivo de si próprio e conseqüentemente ao desenvolvimento de motivação intrínseca. Pode-se classificar a atitude do aluno, segundo a “Teoria da Atribuição” (Weiner, 1971), quanto ao *Locus* (localização da causa do problema) – interno, tendo em conta que perante uma falha sua, ele atribui a falta de estudo ou de empenho como causa do seu insucesso; à Estabilidade (probabilidade de a causa se manter) – instável, pois sabe que os seus insucessos se devem a faltas de estudo e concentração e isso pode ser alterado por si; ao Controlo (possibilidade de a pessoa controlar a causa) – controlável, pois o aluno tem consciência que as causas dos seus sucessos ou insucessos são controláveis por si.

O Diogo apresenta um estilo de aprendizagem do tipo cinestésico. Alunos que partilham este estilo de aprendizagem utilizam o tacto e a percepção corporal do movimento como ferramentas principais para reter e apreender informação. O aluno aprende através da prática e da exploração física dos fenómenos, por isso, tem alguma dificuldade em permanecer muito tempo a ouvir o professor e necessita de informações claras e mais curtas da parte deste, para lhe dar espaço à experimentação. Sente-se confortável com o instrumento, prefere tocar exercícios e passagens musicais mais rápidas e gosta de repetir pequenos exercícios, sem que isso o canse (Beheshti, 2009; Cutietta, 1990).

A motivação e autoestima dos alunos são elementos cruciais no processo de aprendizagem e é muito importante estes saberem e acreditarem que as suas aptidões e inteligência se alteram e aumentam com o passar o tempo e sobretudo com o seu esforço. Esta é a forma de pensar e a atitude do Diogo, age consoante a Teoria Incremental das “Teorias do Autoconceito de Inteligência” (Dweck & Molden, 2005). Todas as crianças adotam uma das duas teorias do autoconceito de inteligência, mas de acordo com os estudos publicados pelos autores acima referidos, a adopção de uma ou outra produzem resultados diferentes ao nível da motivação, na forma como entendem o esforço investido na aprendizagem e por consequência, produzem resultados diferentes também ao nível do desempenho na aprendizagem. As crianças que adoptam a Teoria Incremental tendem a sentir-se motivadas para trabalhar mais e para esforçar-se mais ao longo do processo de aprendizagem.

2.2. Aluno do 3º grau/7º ano – Mário

O Mário nasceu em Aveiro a 14 de Agosto de 2001. Iniciou os seus estudos musicais aos seis anos de idade na Escola de Música do Orfeão de Leiria. Durante o seu percurso na EMOL teve a oportunidade de trabalhar com vários professores de saxofone diferentes, o que, geralmente não é um aspeto positivo tendo em conta que os alunos nestas idades se afeiçoam muito aos primeiros professores, ou seja, a constante mudança de professor de instrumento acaba por causar instabilidade nos seus processos de aprendizagem. Com o Mário não se verificou esta situação devido à sua atitude desinibida e ao seu gosto enorme pelo saxofone. Ingressou em 2007, na iniciação I, na classe do professor Alberto Roque. Prosseguiu, completando o grau de iniciação II e III na classe do professor André Correia. De seguida transitou para a classe do professor Pedro Carvalho onde concluiu o grau de iniciação IV e ingressou, no ano seguinte, no Regime Articulado, onde concluiu o 1º grau. No ano letivo de 2012/2013 ingressou então na classe de saxofone do mestrando, onde concluiu o 2º grau. Neste ano letivo, 2013/2014, frequentou e terminou o 3º grau. Todas estas mudanças de professor proporcionaram-lhe um vasto conhecimento de métodos e estratégias de trabalho diferentes, em tão tenra idade. Quando integrou a classe de saxofone do mestrando passou também a frequentar uma disciplina de classe de conjunto instrumental (para além da classe de conjunto coral que já frequentava), por vontade própria, o que incrementou bastante a sua prática instrumental. O contato e colaboração diária dos pais do Mário tem um impacto enorme no seu processo de aprendizagem. Ambos são professores, sendo o pai professor de formação musical e coro na EMOL e a mãe professora em escolas públicas. A irmã mais nova é também aluna da EMOL, em regime de iniciação de flauta transversal.¹

No primeiro ano em que foi aluno do mestrando, o Mário foi sempre um aluno exemplar, sendo-lhe atribuída a classificação máxima em todos os trimestres. Em todas as aulas apresentava dois a três estudos ou peças novas, bem como, escalas e arpejos. Apesar de possuir um défice de audição de 90% num dos ouvidos (fazendo com que na grande maioria das vezes ele assumia uma informação parcial ou totalmente diferente daquela que lhe foi

¹ A EMOL é a Instituição de Ensino onde o estagiário concluiu toda a sua formação ao nível musical, desde o ensino básico ao ensino secundário. O pai do Mário foi seu professor de formação musical na EMOL durante vários anos e os seus dois últimos anos na EMOL como aluno correspondem aos dois primeiros anos de iniciação do Mário. Portanto, este teve a oportunidade de acompanhar o processo de aprendizagem do aluno desde o início, bem como, conhecer o método de ensino de todos os professores por onde passou.

transmitida), o aluno apresenta níveis de desenvolvimento de competências expressivas, motoras, auditivas, performativas e metacognitivas bastante elevados para o grau de ensino em que se encontra. Neste ano letivo, esteve bastante mais distraído, confundindo várias vezes os trabalhos de casa e esquecendo-se várias vezes das partituras em casa, pelo que não lhe foi atribuída a classificação máxima no 1º período.

Participou diversas vezes, por iniciativa própria, no Concurso Jovens Talentos da EMOL, tendo obtido os seguintes prémios: 2º prémio em 2009, 2010 e 2011, três 3º prémios em 2012 (participação individual, música de câmara e classe de conjunto instrumental), e finalmente em 2013, no ano em que integrou a classe do mestrando, obteve o 1º prémio como participante individual e o 2º prémio em música de câmara. Neste ano letivo (2013/2014) voltou a participar, obtendo novamente o 1º prémio, tendo recebido comentários muito gratificantes pela parte do júri como, “foi um momento de grande entrega musical, grande expressividade”. Em abril de 2011 foi-lhe atribuída uma Menção Honrosa no IV Concurso Nacional de Instrumentos de Sopro “Terras de La-Salette”. Em junho de 2012 tocou no Teatro José Lúcio da Silva (Leiria), depois de ter sido selecionado no concurso “Caça Talentos” organizado pela Escola José Saraiva (Leiria). O Mário é um aluno que adora desafios de todos os tipos, seja em termos de programa ou de atividades a desenvolver. Participa todos os anos em vários eventos promovidos pela EMOL, organiza grupos de música de câmara e participa em tudo o que lhe é proposto, com um prazer enorme e a maior parte das vezes por iniciativa própria.

Desenvolveu, por isso, desde muito cedo, um elevado conhecimento de si próprio (conhecimento metacognitivo), devido às inúmeras experiências metacognitivas que estimularam uma reflexão cuidada e altamente consciente de si próprio, levando-o a obter uma percepção do grau de sucesso que tem em cada tarefa que realiza, aumentando cada vez mais a sua motivação intrínseca. Consegue identificar os aspetos em que é mais e menos competente, avalia as dificuldades envolvidas em cada tarefa, escolhendo e aplicando estratégias adequadas que aprendeu para superar determinadas dificuldades.

O Mário adora ouvir música, tem tendência para imitar todas as nuances sonoras que ouve e reage de forma positiva à gravação de áudio das suas aulas ou audições. Preocupa-se com a qualidade do som e com questões como o *vibrato*. Gosta de exercícios de repetição de pequenos excertos musicais, memorizando rapidamente qualquer coisa que toca. É um aluno com bastantes dificuldades em termos de leitura à primeira vista e desvaloriza qualquer questão que não se relacione com a resultante do som. Portanto, pode-se avaliar o aluno com um estilo de aprendizagem auditivo (Beheshti, 2009; Cutietta, 1990).

A atitude do aluno pode ser classificada, segundo a “Teoria da Atribuição” (Weiner, 1971), quanto ao *Locus* (localização da causa do problema) – interno, pois o Mário assume a responsabilidade do seu insucesso quando este ocorre, atribuindo uma causa interna para o problema, sabendo que se falhou foi porque não se esforçou o suficiente; à Estabilidade (probabilidade de a causa se manter) – instável, pois o aluno sabe que as causas que poderão levá-lo ao insucesso, como a falta de estudo em casa, a falta de competências, não são estáveis, ou seja, podem ser modificadas por si e assim evitar o insucesso; ao Controlo (possibilidade de a pessoa controlar a causa) – controlável, sabendo que as causas que podem afetar negativamente o seu processo de aprendizagem podem ser controladas e modificadas por si, como a falta de empenho e de trabalho individual em casa. O Mário, embora pertença a uma família de músicos, encontra-se a estudar saxofone por vontade própria, sem qualquer obrigatoriedade ou recompensa. Desde os primeiros passos na música, nunca desistiu de nada por achar que não consegue ou que não tem capacidade ou inteligência para executar determinada tarefa, pois, entende que as suas capacidades e inteligência são possíveis de modificar em função do esforço, trabalho e tempo. Adota portanto, o pensamento e atitude da Teoria Incremental das “Teorias do Autoconceito de Inteligência” (Dweck & Molden, 2005).

2.3. Aluno do 4º grau/8º ano – Miguel

O Miguel nasceu em Leiria a 22 de Agosto de 2000. Iniciou os seus estudos musicais aos 10 anos de idade (2010) na Escola de Música do Orfeão de Leiria, na classe do professor Pedro Carvalho, no 1º grau. Concluiu nesse ano letivo o grau referido e o 2º grau no ano letivo de posterior. Transitou para a classe do mestrando em Setembro de 2012 e concluiu o 3º grau. Neste ano letivo, 2013/2014, frequentou e concluiu o 4º grau. O Miguel é o típico bom aluno a entrar no período da adolescência. É um aluno que apresenta grandes capacidades para o saxofone e muitas facilidades no desenvolvimento de competências auditivas, motoras, expressivas e performativas. Durante estes dois anos que integrou a classe do docente, tem sido sempre uma grande luta para o manter empenhado. Apesar de possuir todas estas capacidades e facilidades que muitos gostariam de ter, o Miguel é um aluno que estuda muito pouco e distrai-se com muita facilidade.

Em termos motivacionais, apresenta características tanto de motivação intrínseca como de motivação extrínseca. Ou seja, encontra-se a estudar saxofone por sua própria vontade, é interessado, curioso e tem bastante prazer em tocar saxofone mas, por outro lado, em termos de empenho e estudo individual em casa, o Miguel age mais por pressão do

professor e dos pais e principalmente quando sabe que pode obter sucesso numa determinada atividade/audição em público e assim obter prazer intrínseco. É de facto uma característica do Miguel desde o início do seu percurso, à qual tem-se lutado bastante para modificar e o contacto com os pais, especialmente com a mãe, tem surtido alguns resultados. Se ele estudasse regularmente iria atingir resultados excepcionais e é esse o *feedback* que lhe é transmitido. Despreza as tarefas de carácter técnico, como estudos de técnica, escalas, arpejos e mesmo pequenos exercícios de estudo que não lhe deem tanto prazer como tocar peças. Apesar disso, o aluno possui uma audição musical bastante desenvolvida e uma rapidez de dedos elevada para o grau em que se encontra.

O Miguel, apesar de possuir bastantes conhecimentos, apresenta um nível de competências metacognitivas baixo. Tem dificuldade em monitorar o seu processo de aprendizagem sozinho, tem de ter sempre o professor a orientar todo o trabalho. Sabe como abordar uma nova tarefa e os exercícios que deve utilizar para solucionar um problema ou dificuldade mas, espera sempre que o professor dê a resposta por ele. Quando lhe é proposta uma tarefa com um nível de dificuldade mais elevado, duvida sempre da sua capacidade de superar esse desafio, até ao momento em que o supera. Torna-se bastante complicado conseguir que o aluno mantenha elevados os níveis de motivação, concentração e empenho necessários para concluir uma tarefa.

Ainda assim, gosta muito de ouvir música, tem tendência para imitar todas as nuances sonoras que ouve e reage de forma positiva à gravação de áudio das suas aulas ou audições. Preocupa-se com a qualidade do som e com questões como o *vibrato*. Gosta de exercícios de repetição de pequenos excertos musicais, memorizando rapidamente qualquer coisa que toca. É um aluno com bastantes dificuldades em termos de leitura à primeira vista, devido a várias lacunas de carácter teórico e desvaloriza qualquer questão que não se relacione com a resultante do som. Portanto, pode-se avaliar o aluno com um estilo de aprendizagem auditivo (Beheshti, 2009; Cutietta, 1990).

A atitude do aluno pode ser classificada, segundo a “Teoria da Atribuição” (Weiner, 1971), quanto ao *Locus* (localização da causa do problema) – interno, pois o Miguel assume a responsabilidade do seu insucesso quando este ocorre, atribuindo uma causa interna para o problema, sabendo que se falhou foi porque não se esforçou o suficiente; à Estabilidade (probabilidade de a causa se manter) – instável, pois o aluno sabe que as causas que poderão levá-lo ao insucesso, como a falta de estudo em casa, a falta de competências, não são estáveis, ou seja, podem ser modificadas por si e assim evitar o insucesso; ao Controlo (possibilidade de controlar a causa) – controlável, sabendo que as causas que podem afetar

negativamente o seu processo de aprendizagem podem ser controladas e modificadas por si, como a falta de empenho e de trabalho individual em casa.

O Miguel, embora tenha esta atitude, que transmite um completo desinteresse pela música e pelo instrumento, encontra-se a estudar saxofone por vontade própria e gosta muito de tocar. Entende que as suas capacidades e inteligência são possíveis de modificar em função do esforço, trabalho e tempo. Adota portanto o pensamento e atitude da Teoria Incremental das “Teorias do Autoconceito de Inteligência” (Dweck & Molden, 2005).

I – 3. Práticas Educativas Desenvolvidas

3.1. – Atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo

Diogo (1º grau):

- 13 Dez. 2013 – Audição da classe de saxofone do 1º período
- 7 Mar. 2014 – Audição da classe de saxofone do 2º período
- 4 Abr. 2014 – Pequena *performance* para uma turma de formação musical
- 9 Abr. 2014 – *Workshop* “Preparação para a *Performance Instrumental*”
- 16 Maio 2014 – Pequena *performance* para uma turma de formação musical
- 23 Maio 2014 – Audição da classe de saxofone do 3º período
- 31 Maio 2014 – Prova de passagem

Mário (3º grau):

- 5 Out. 2013 – Participação no evento “Há Música na Cidade”
- 13 Dez. 2013 – Audição da classe de saxofone do 1º período
- 7 Mar. 2014 – Audição da classe de saxofone do 2º período
- 22 Mar. 2014 – Eliminatória do “Concurso Jovens Talentos 2014” da EMOL
- 4 Abr. 2014 – Pequena *performance* para uma turma de formação musical
- 9 Abr. 2014 – *Workshop* “Preparação para a *Performance Instrumental*”
- 16 Maio 2014 – Pequena *performance* para uma turma de formação musical
- 23 Maio 2014 – Audição da classe de saxofone do 3º período
- 31 Maio 2014 – Prova de passagem
- 14 Jun. 2014 – Final do “Concurso Jovens Talentos 2014” da EMOL
- 20 Jun. 2014 – Concerto de Laureados do “Concurso Jovens Talentos 2014” da EMOL

Miguel (4º grau):

- 13 Dez. 2013 – Audição da classe de saxofone do 1º período
- 7 Mar. 2014 – Audição da classe de saxofone do 2º período
- 3 Abr. 2014 – Pequena *performance* para uma turma de formação musical
- 9 Abr. 2014 – *Workshop* “Preparação para a *Performance Instrumental*”
- 15 Maio 2014 – Pequena *performance* para uma turma de formação musical
- 23 Maio 2014 – Audição da classe de saxofone do 3º período
- 31 Maio 2014 – Prova de passagem

3.2. – Estratégias adotadas

Matriz da Prova de Passagem do 1º grau da EMOL – Diogo:

Apresenta:

Conteúdos selecionados
4 Escalas e Arpejos (até uma alteração)
2 Estudos Contrastantes
1 Peça

Tabela 4 – Matriz a apresentar na Prova de Passagem do 1º grau da EMOL

Executa:

Conteúdos selecionados	Estrutura da prova	Aspetos a valorizar
Uma escala e um arpejo	25%	Destreza técnica, pulsação, afinação, articulação, sonoridade (timbre), etc.
2 Estudos	25% + 25%	Afinação, fraseado, expressividade, interpretação, tonalidade, contrastes dinâmicos, pulsação, domínio técnico e expressivo.
1 Peça	25%	Afinação, fraseado, expressividade, interpretação, tonalidade, contrastes dinâmicos, pulsação, domínio técnico e expressivo.

Tabela 5 – Matriz e Estrutura da Prova de Passagem do 1º grau após o sorteio

Repertório trabalhado ao longo do ano letivo:

- *50 études faciles et progressives vol.1* – G. Lacour – Estudos nº 1 a 5
- *23 Minipuzzles* – H. Prati – Estudos nº 1 a 4
- *First Repertoire for Alto Saxophone* – Paul Harris & Beverley Calland – *Theme and Variations*
- *Saxo-Tempo I* – J. Y. Fourmeau & G. Martin – Lições nº 1 a 7
- *Pomp and Circumstances* – Edward Elgar (Quarteto de Saxofones)
- *Der Fruhling* – A. Vivaldi (Quarteto de Saxofones)

Consoante as matrizes apresentadas nas tabelas 4 e 5, definidas pelos professor de saxofone da EMOL, foi escolhido o repertório a ser trabalhado pelo Diogo ao longo deste ano letivo (2013/2014), de acordo com a lista de livros e peças estabelecidas para o 1º grau. O aluno é considerado de nível de 1º grau iniciante, ou seja, não possuía qualquer formação ao nível do saxofone ou da formação musical aquando o seu ingresso no ensino básico articulado. Nesta situação, a primeira preocupação foi planear o trabalho anual do aluno de forma a que este, conclua o 1º grau, com um nível aproximado ou superior a um aluno que tenha realizado a iniciação musical.

No início do ano letivo, foi realizada de imediato uma reunião com todos os pais dos alunos novos da classe do estagiário que não possuíam instrumento próprio, que era o caso do Diogo. Nessa reunião foi explicado aos pais a importância de adquirirem instrumento próprio o mais rapidamente possível, caso contrário, os seus filhos não poderiam estudar em casa, logo, não poderiam evoluir tocando apenas na aula. Foram-lhes então apresentados três saxofones de preços e qualidades diferentes, bem como, as melhores lojas para os adquirirem, para que pudessem optar conforme as suas possibilidades económicas e consoante a motivação do aluno para o saxofone, que justifique o investimento num instrumento de gama baixa, média ou alta. Foram também informados que seriam necessários outros materiais para a utilização e manutenção do instrumento como, palhetas, almofadas para a boquilha e panos de limpeza específicos. Esta reunião de esclarecimento foi bem recebida por parte dos pais dos alunos, tendo sido compreendida por todos a importância da rápida compra do instrumento e dos materiais, bem como da escolha dos mesmos. Todos eles adquiriram os seus saxofones rapidamente, optando todos pela opção de gama média, tendo em conta que os alunos novos apresentavam uma motivação bastante elevada para o estudo do saxofone.

No início do processo de aprendizagem, o estagiário defende que deve ser dedicado mais tempo a questões essenciais como, montagem e desmontagem correta do saxofone, manutenção, embocadura, respiração, postura, posicionamento das mãos e dedos, solfejo, articulação e extensão do registo do instrumento. Quando o aluno dominar todas estas competências será muito fácil progredir no seu processo de aprendizagem e no programa de saxofone, pois não será necessário interromper todas as tarefas quando surge um assunto novo e evita-se assim a criação de maus hábitos, que tão frequentemente surgem no início da aprendizagem. Esta fase de aprendizagem tem de ser muito bem gerida pelo professor, para que não se estenda demasiado no tempo e para não quebrar a motivação do aluno que, nesta fase, tem uma vontade enorme de tocar saxofone.

Nas primeiras duas semanas de aulas o Diogo ainda não possuía instrumento, pelo que, tocou apenas nas aulas com o saxofone do professor. Nessas duas semanas iniciais foi então aproveitado o tempo para apresentar o saxofone ao Diogo. Foi-lhe apresentada a família do saxofone, através de imagens e gravações de cada instrumento. Depois o docente deu início à prática, ensinando-o a montar e desmontar um saxofone rigorosamente, desde a preparação e colocação da palheta, à abraçadeira, boquilha, tudel e corpo do saxofone. São competências que o professor não esperava que ele retivesse na primeira aula, pois é necessário prática com o seu próprio instrumento. Assim foi verificando ao longo do ano letivo se ele executava corretamente todos os passos e, de facto, executa.

Foi iniciada a prática do saxofone na segunda aula, tendo sido o próprio aluno a montar o instrumento. O professor começou por lhe transmitir o conceito de embocadura, colocando a boquilha na boca até meio da almofada, dobrando ligeiramente o lábio inferior sobre os dentes e “mordendo” a almofada da boquilha com os dentes superiores. A partir daí, partiu para o conceito de emissão de som, respiração e facilmente o aluno emitiu as primeiras notas. Juntou-se o tudel e o corpo do saxofone e trabalharam logo no sentido de ter uma postura correta e como saber se está ou não bem colocado. Foi utilizado para o efeito o espelho em todas as aulas, tendo-lhe sido solicitado que o fizesse também em casa. Após alguns minutos de explicação da posição de cada nota no saxofone, do posicionamento dos dedos e de todo o corpo, o aluno já conseguia tocar uma oitava completa. Na aula seguinte o Diogo já tinha o seu próprio saxofone e pôde ser exemplificada a manutenção diária do saxofone. Nesta aula aprendeu o conceito de escala e executou a de Dó Maior. Ao fim de pouco tempo o aluno já conseguia executar a mesma escala em toda a extensão do instrumento e já sabia a posição de quase todas as notas. As posições de notas alteradas ou posições auxiliares no saxofone foram-lhe ensinadas ao longo do ano letivo consoante o contexto.

Depois de alguns jogos de improvisação e imitação de motivos de notas, foi realizada a primeira abordagem da partitura na quinta aula. Com o trabalho inicial realizado com o aluno, a disciplina de formação musical ganhou algum avanço. Assim sendo, o aluno já compreendia todos os conceitos básicos para ler uma partitura. Foi sugerida então uma peça de A. Glazunov do livro *First Repertoire for Alto Saxophone* (referenciado anteriormente), que se considerou muito peculiar. É uma peça com um tema e duas variações, com sete compassos para cada um deles, tendo o tema e as variações as mesmas notas e ritmos. Em termos de leitura seria muito fácil para o Diogo. A particularidade desta peça é que possibilita a introdução de vários conceitos chave de uma só vez, como posições de notas sustentadas,

conceito de *staccato* (no tema), *legatto* e *staccato* (variação I), dinâmicas (*p*, *mp*, *mf*, *f*, diminuendos e crescendos), respiração e pulsação. Esta pequena peça foi utilizada apenas como introdução ao programa de 1º grau, com o objetivo de que o aluno a preparasse até compreender e dominar a execução de todos estes conceitos. Durante esse processo, o docente foi-lhe ensinando e acrescentando exercícios de aquecimento como, exercícios de notas longas em toda a extensão do saxofone, exercícios de *staccato* com diferentes células rítmicas, arpejos e articulações nas escalas. Considera-se muito importante, não só no início do processo de aprendizagem, como durante todo o percurso do aluno, explicar o objetivo das tarefas que lhe são exigidas. Este deve estar ciente da importância dos exercícios que realiza e do que pode acontecer no seu processo de aprendizagem se menosprezar o que lhe é pedido. Os exercícios referidos anteriormente tiveram como objetivos implícitos, uma rápida evolução na execução do *staccato* no saxofone, resistência nos músculos orofaciais, adaptação postural ao instrumento, ataque e extinção do som e desenvolvimento de uma respiração adequada. Durante todo o ano letivo manteve-se este mesmo aquecimento em todas as aulas, modificando apenas a tonalidade da escala e do arpejo.

Sendo o ensino de um instrumento baseado na prática, há obviamente competências e exercícios dos quais só se obtém resultados a longo prazo. No entanto, todas as competências motoras que nos são ensinadas como, pegar no instrumento, postura, montar e desmontar o instrumento, processos envolvidos ao nível da embocadura, posicionamento dos dedos, posições de notas no instrumento, respiração, entre outros, são armazenadas pelo nosso cérebro exatamente da forma como nos foram ensinadas, através da repetição, num subsistema da nossa memória chamado memória procedimental. Ou seja, é da máxima importância prestar muita atenção à forma como os alunos memorizam os primeiros procedimentos. Se repetirem frequentemente movimentos errados, sem que haja de imediato uma correção pela parte do professor, passam a desenvolver uma memória procedimental associada a esse movimento errado. Deve ser feito um esforço consciente para insistir no desenvolvimento de memórias corretas, sobretudo quando ainda não há garantias de que o aluno tenha autonomia para fazer os movimentos corretos ou ter uma postura correta a tocar o instrumento. Quaisquer modificações motoras envolvem uma reaprendizagem/reconstrução motora de uma nova memória procedimental. Posteriormente essas memórias, que ainda só foram armazenadas na memória de curta duração, devem ser constantemente realimentadas, para que estas, através da repetição, transitem para a memória de longa duração (Baddeley, 1990). Este processo foi realizado pelo docente ao longo de todo o ano letivo, certificando-se de que o Diogo retinha corretamente todos os procedimentos que lhe foram ensinados e

corrigindo sempre qualquer movimento que estivesse errado. Como já referido, foi utilizado o espelho em todas as aulas, para que o aluno pudesse ter uma visão clara do que está certo ou errado. Enquanto o aluno tocava, iam sendo corrigidas certas tensões musculares e desequilíbrios posturais, através de pequenos gestos e estratégias apreendidas na disciplina de Didática da Música, realizada neste Mestrado. Estas consistem em tocar o aluno, enquanto este toca, nos locais em que apresenta tensões, sem interromper a sua execução. Inconscientemente este irá descontrair esse músculo voltando à posição inicial. Quando o aluno concluir a sua tarefa deve chamar-se à atenção do movimento errado que estava a executar e ser informado dos malefícios de o fazer.

No decorrer do 1º período, após o aluno ter concluído a peça que lhe tinha sido dada inicialmente, foi sugerido então o primeiro livro de estudos, chamado *50 études faciles et progressives vol.1*. É um livro bastante utilizado, que apresenta estudos mais direcionados para aspetos musicais do que para aspetos técnicos, aumentando gradualmente o seu nível de dificuldade. Este pressupõe a apreensão prévia de simbologias musicais como: dinâmicas, crescendos, diminuendos, ligaduras, ralentados, andamento e novas figuras rítmicas. Permitiu-se que o aluno estivesse até ao final do 1º período a trabalhar apenas o primeiro estudo do livro, dando-lhe espaço para apreender e executar corretamente todos estes aspetos ao seu ritmo de aprendizagem.

À medida que o aluno foi avançando na preparação do estudo foram surgindo as primeiras dificuldades como, ritmos errados, dificuldades técnicas, notas erradas, falta de articulações e dinâmicas, entre outros. Aproveitou-se então esse momento para desenvolver competências metacognitivas no aluno, transmitindo-lhe, passo a passo, diversas estratégias de resolução de problemas, adequadas a cada situação que ia surgindo no estudo. É fundamental para a evolução do aluno que, em todas as aulas ou *performances*, durante todo o seu percurso, este obtenha sempre da parte do professor um *feedback*, tanto positivo como negativo. Mais importante que isso é tentarmos que, a pouco e pouco, seja o aluno também a fazê-lo. A cada falha do aluno na aula, o estagiário foi começando, gradualmente, a criar-lhe autonomia, pedindo-lhe para apontar as suas próprias falhas, em vez de lhe explicar logo o que deveria de fazer para ultrapassar o problema. Fê-lo compreender que, tendo apenas uma aula semanal, tinha de estar bastante concentrado na aula, para poder realizar as tarefas em casa, tal como lhe foram pedidas. Para tal, foi praticado também isso na aula, pedindo-lhe para adotar as estratégias adequadas para a resolução de cada problema, servindo-se do que lhe foi ensinado ou mesmo criando as suas próprias estratégias.

“(…) Também não nos podemos esquecer que apesar de a nossa atividade exigir muito empenho, há um fator que nos distingue, em muito, de outras áreas, nomeadamente de um atleta de alta competição. O nosso treinador (professor de saxofone) só está connosco uma ou duas vezes por semana, o que significa que o nosso verdadeiro treinador somos nós próprios, pois estamos sozinhos na maioria do tempo em que estamos a treinar” (Silva e Guerreiro, 2013: 28).

Embora os pais do Diogo se mostrassem sempre disponíveis para colaborar com o professor, não foi necessário um contato regular relativamente ao estudo individual do aluno, sendo este bastante responsável e organizado. Na audição final do 1º período tocou o estudo referido anteriormente e, em termos performativos, teve uma postura bastante adequada. No entanto, revelou alguns problemas durante a *performance*, nomeadamente, stress, falta de confiança, tensão muscular na embocadura e nos ombros e falta de concentração.

No início do 2º período foram introduzidos mais dois livros, um de estudos e outro de peças, previstos no programa do 1º grau. O livro de estudos, chamado *23 Minipuzzles*, é mais direcionado para a técnica, com estudos baseados em escalas e arpejos, quase sempre em graus conjuntos e de fácil leitura, com o objetivo de focar a atenção do aluno relativamente à estabilidade dos dedos, ao desenvolvimento técnico e à respiração. O livro de peças, chamado *Saxo-Tempo I*, é bastante completo. Está organizado em lições e cada uma destas aborda aspetos diferentes. Cada lição tem sempre uma página de exercícios e outra com um duo e uma peça. A particularidade deste livro é que possui um CD, com gravações de cada duo e peça e ainda uma faixa com o acompanhamento de piano, para que o aluno possa ensaiar em casa com o CD. Durante o 2º período, o trabalho realizado anteriormente com o aluno começou a dar resultados, tal como previsto pelo estagiário. As competências e conhecimentos que lhe foram transmitidas lentamente no 1º período, fizeram com que ele mais tarde avançasse rapidamente no programa e com mais facilidade, pois possuía conhecimentos e autonomia para o fazer. Dada a dimensão reduzida do 3º período, decidiu-se definir o programa para a prova de passagem do Diogo logo no final do 2º período, para ser trabalhado apenas esse programa. Relativamente às escalas e arpejos, o Diogo ultrapassou o que está previsto para o 1º grau, chegando até às escalas maiores e menores até duas alterações.

Em termos de competências de leitura, o docente mostrou ao aluno como deve abordar uma partitura pela primeira vez, executando todos os elementos presentes na partitura (notas, ritmos, dinâmicas, articulações e ornamentações) podendo inicialmente deixar apenas um elemento de parte, a pulsação, sendo possível começar mais lento do que o pedido. Nas aulas, quando ele terminava um estudo, era-lhe sempre pedido que realizasse uma leitura do estudo seguinte, orientada pelo professor. Relativamente aos problemas apresentados pelo aluno na primeira audição, no decorrer do ano letivo, foram levadas a cabo várias atividades com o Diogo, no sentido de lhe desenvolver competências performativas e de prepará-lo para *performance*. Realizou, para além das três audições de classe, mais duas *performances* perante turmas de formação musical da EMOL escolhidas ao acaso. Foram realizadas também várias gravações em aula e em audições, para que pudessem ser analisadas em conjunto com o professor. Participou ainda num *workshop*, orientado pelo mestrando, direcionado para as problemáticas e estratégias associadas à preparação da *performance*, onde também participaram os outros dois alunos envolvidos no estágio. Neste, teve a primeira experiência em quarteto de saxofones, executando duas obras previamente preparadas para o efeito. Este *workshop* surgiu no âmbito da investigação levada a cabo pelo estagiário e teve o objetivo de promover o convívio musical na classe de saxofone, onde todos tocaram para os colegas o programa das provas de passagem e ensaiaram, intensivamente, os quartetos de saxofones para uma apresentação no 3º período. Houve ainda espaço para um debate com os alunos, orientado pelo mestrando e pelo professor cooperante, sobre estratégias de preparação mental para a *performance*, experiências de *performances* problemáticas, sentimentos associados à *performance*, entre outros.

O Diogo concluiu o 1º grau com um balanço bastante positivo. As estratégias de ensino adotadas, em contexto de investigação, tiveram também resultados muito positivos, não só em termos performativos, como ao nível da confiança e autocrítica do aluno. As suas *performances* no 3º período, a solo ou em quarteto, correram bastante melhor. Concluiu o ano letivo com a nota máxima, atribuída em todos os parâmetros pelo professor e pelo júri, em prova de passagem.

Matriz da Prova de Passagem de 3º grau da EMOL – Mário:

Apresenta:

Conteúdos Seleccionados
Escalas até três alterações (maiores e menores); arpejos; escala cromática
3 Estudos Contrastantes
3 Peças Contrastantes

Tabela 6 – Matriz a apresentar na Prova de Passagem de 3º grau da EMOL

Executa:

Conteúdos seleccionados	Estrutura da prova	Aspetos a valorizar
Uma escala maior e uma menor; arpejos; escala cromática (escalas executadas com diferentes articulações)	20%	Destreza técnica, pulsação, afinação, articulação, sonoridade (timbre), etc.
2 Estudos contrastantes, sendo o primeiro escolhido pelo júri e o segundo pelo aluno	20% + 20%	Afinação, fraseado, expressividade, interpretação, tonalidade, contrastes dinâmicos, pulsação, domínio técnico e expressivo.
2 Peças contrastantes, sendo a primeira escolhida pelo júri e a segunda pelo aluno	20%	Afinação, fraseado, expressividade, interpretação, tonalidade, contrastes dinâmicos, pulsação, domínio técnico e expressivo.

Tabela 7 – Matriz e Estrutura da Prova de Passagem do 3º grau após o sorteio

Repertório trabalhado ao longo do ano letivo:

- *50 études faciles et progressives vol.1* – G. Lacour – Estudos nº 16 a nº 25
- *23 Minipuzzles* – H. Prati – Estudos nº 22 e nº 23
- *29 études progressives très faciles et faciles* – H. Prati – Estudos nº 25 a nº 29
- *24 études atonales faciles* – G. Lacour – Estudos nº 1
- *Saxo-Tempo II* – J. Y. Fourmeau & G. Martin – Lições nº 21 e nº 22
- *Pomp and Circumstances* – Edward Elgar (Quarteto de Saxofones)
- *Der Fruhling* – A. Vivaldi (Quarteto de Saxofones)
- *Aria* – E. Bozza

O Mário é aluno do estagiário desde o ano letivo de 2012/2013. Com base nas matrizes apresentadas nas tabelas 6 e 7, foi definido com o aluno o programa a desenvolver neste ano letivo, ainda no final do ano letivo anterior. Embora este esteja bastante avançado para o grau em que se encontra, por ter realizado quatro anos de iniciação, foi decidido manter os mesmos livros no 3º grau, partindo do ponto de paragem do ano letivo anterior. Os livros de estudos e peças, referidos anteriormente, são normalmente utilizados desde o 1º grau e devem ser concluídos até ao 5º grau (segundo o programa da EMOL). O Mário, concluiu todos os livros de estudos neste ano letivo. Quando um aluno se encontra num nível muito mais avançado do que o grau em que está inscrito, o professor não deve de forma alguma limitar-se ao programa definido para esse grau. No caso específico deste aluno, o docente sugere sempre um programa adequado ao seu nível de desempenho ou mais elevado, ajustando sempre de acordo com a sua evolução, sendo obviamente avaliado consoante os parâmetros de avaliação previstos para o 3º grau.

Durante este ano letivo, foram desenvolvidas com o aluno, inúmeras atividades e competências que o professor não esperava que ele alcançasse já neste ano. Sendo o aluno filho de um professor de formação musical, docente na EMOL, este é bastante estimulado e apoiado em casa, pelo que apresenta um nível de desenvolvimento auditivo e motivacional bastante elevado. Tudo o que o professor seleciona em termos programa de saxofone para este aluno, quanto mais desafiante for, melhor para ele.

Relativamente ao programa trabalhado ao longo deste ano letivo, pode-se considerar que o aluno foi muito além do que está definido pelo programa. Em termos de escalas e arpejos este domina tudo de memória. Foram trabalhadas escalas e arpejos (maiores e menores) até seis alterações, encadeamentos de inversões dos arpejos, escalas cromáticas e inúmeras articulações diferentes. Em todas as aulas o aquecimento foi sempre realizado com, uma escala cromática, uma escala e um arpejo (previamente definidos) com diferentes articulações e o respetivo encadeamento de inversões do arpejo. No início do ano letivo foram utilizados os três livros de estudos que ele já possuía. Do livro *23 Minipuzzles*, faltavam apenas dois estudos para concluir o livro. O estagiário insistiu logo no sentido de concluir este livro para o poder substituir por outro. Nos outros dois livros de estudos, o *50 études faciles et progressives vol.1* e o *29 études progressives très faciles et faciles*, o objetivo era que o aluno os mantivesse e terminasse até ao final do ano letivo, o que se verificou. Este ano o docente decidiu iniciar a transição de pequenas peças dos livros para peças de maiores dimensões e de maior relevo no programa saxofonístico. Para tal, sugeriu ao aluno uma peça muito popular no mundo do saxofone, que lhe proporcionaria um grande avanço a nível musical, a *Aria* de

E. Bozza. Esta é uma peça que, no entender do docente, devido à sua pulsação lenta e à facilidade técnica, pode ser usada em vários graus de ensino diferentes. Exige sim, uma certa maturidade musical, para a qual, não teve dúvidas que o Mário estivesse preparado. Ao iniciar esta peça, aproveitou o momento para introduzir um conceito muito importante, o *vibrato*. O estagiário começou por lhe pedir que realizasse alguns exercícios sem instrumento, movimentando o maxilar inferior, reproduzindo a sílaba “ai” repetidamente e observando esse movimento. Depois de o professor lhe desenhar o gráfico de oscilação de uma onda ao realizar o *vibrato*, pediu-lhe que executasse o movimento anterior mas com instrumento. Quando iniciaram esta técnica, considerou-se muito importante a utilização do metrônomo, para que o aluno aprendesse a controlar de uma forma estável o movimento do maxilar. Sugeriu-se então que o aluno realizasse durante algumas semanas, tanto na aula como em casa, alguns exercícios, executando semínimas, colcheias, tercinas e semicolcheias, numa pulsação de semínima igual a 60 bpm, exagerando ligeiramente o movimento do maxilar. Citando os autores do livro “O Saxofone Pedagógico”, Silva e Guerreiro (2013):

“O *vibrato* não é mais do que um adorno, algo que acrescentamos ao nosso som para o embelezarmos, uma ferramenta expressiva, um recurso estilístico. A grande questão é que para realmente ter esse efeito é necessário que seja bem controlado, para que seja usado corretamente, conforme a ocasião. (...) O *vibrato* pode ser definido como uma oscilação regular na altura ou intensidade de uma frequência (nota). Para conseguirmos este efeito no saxofone, temos que provocar uma oscilação no nosso maxilar inferior, de forma a que esta consiga criar movimentos descendentes e ascendentes regulares, e é precisamente para esta situação que necessitamos de um exercício que nos ajude a treinar estes movimentos para conseguirmos controlar esta técnica tão preciosa” (Silva e Guerreiro, 2013: 34).

Quando o aluno começou a dominar o *vibrato*, decidiu-se então introduzi-lo na peça. Esta foi trabalhada com o docente ao pormenor, num andamento muito lento à colcheia, não só para o aluno compreender bem a métrica, ritmo e todos os elementos contidos na partitura, mas também, para poder aplicar o conceito de *vibrato* de uma forma mecânica, apenas nas notas mais longas, sabendo que não pode executar *vibrato* nem no início nem no fim da nota.

O estagiário insistiu bastante neste campo, para que o aluno não tivesse nenhuma dúvida. Foi dedicado bastante tempo também à execução correta de dinâmicas, articulações, ornamentações e mudanças de andamento. O aluno compreendeu que tinha de estar mesmo muito atento e executar exatamente o que estava na partitura, caso contrário, a peça não teria qualquer interesse. Tendo o aluno um estilo de aprendizagem auditivo, foram adotadas duas estratégias que foram cruciais na evolução desta peça. O professor deu-lhe a ouvir uma versão da peça gravada por um saxofonista mundialmente conhecido, o Professor Doutor Otis Murphy. Foi ouvida bastantes vezes esta versão na aula, seguindo pela partitura, analisando todos os aspetos expressivos e agógicos que o saxofonista realizava, pedindo-lhe que faça o mesmo em casa com o CD do professor. Na aula o estagiário teve de direcionar o seu discurso para aspetos auditivos, para cativar a atenção do aluno. Para tal, sempre que trabalhavam esta peça, encontravam-se posicionados frente a frente, cada um com a sua estante e partitura e cada vez que era necessário corrigir o aluno, fazia-se através de demonstrações com o saxofone para que o aluno tentasse imitar. Assim havia um contato visual muito maior e a concentração e ritmo de trabalho foram muito superiores. Esta peça proporcionou ao Mário um enorme crescimento ao nível musical e interpretou-a a um ótimo nível, tendo em conta a sua idade. Já no final do 2º período, foi sugerido um novo livro de estudos ao aluno, o *24 études atonales faciles* e foi lembrado um livro de peças que entretanto tinha ficado esquecido pelo aluno, o *Saxo-Tempo II*. Relativamente ao livro de estudos, foi também uma grande inovação para o Mário. Quando o estagiário se apercebe que os alunos já têm uma certa maturidade musical e alguma abertura mental para novos desafios, tenta dar uma formação ao aluno o mais diversificada possível em termos de estilos musicais. Este é um livro de estudos inteiramente atonal, que começa por estudos bastante lentos e ritmicamente básicos, evoluindo rapidamente o grau de dificuldade, em que praticamente todas as notas têm uma alteração diferente (sustenido, bemol ou bequadro). O objetivo da introdução deste livro no programa do Mário foi, não só a abordagem de um novo estilo musical mas também trabalhar um pouco as dificuldades de leitura que o aluno ainda apresenta. Foi-lhe solicitado também que, como os primeiros estudos são muito lentos, que aplicasse logo o *vibrato*. Inicialmente o aluno estranhou um pouco o estilo, devido à ausência

de tonalidade mas, a pouco e pouco, foi compreendendo e encontrando a sua forma de se exprimir. O livro de peças é o segundo volume do livro utilizado com o Diogo. A diferença é que, em vez de todas as lições possuírem exercícios, duo e peça, têm apenas exercícios e uma peça de maiores dimensões, comparativamente com o primeiro volume. Possui também um CD para o aluno poder tocar com acompanhamento em casa ou mesmo na aula. Deste livro o aluno preparou ainda duas peças para a prova de passagem. Dada a reduzida dimensão do 3º período, foi definido com o aluno, no final do 2º período, o programa para a prova de passagem.

Auditivamente o aluno encontra-se bastante desenvolvido, reconhece imediatamente quando executa uma nota errada e se lhe for cantada a nota correta ele corrige imediatamente. Sabe construir uma autocrítica bastante completa da sua prestação, bem como interpreta corretamente o *feedback* do professor. É bastante sensível ao timbre e afinação de cada nota no saxofone. No entanto, devido ao seu grave problema físico (num dos ouvidos), o aluno não consegue compreender corretamente grande parte do que as pessoas lhe dizem, sem que ele próprio tenha noção disso. Ao nível motor, o aluno apresenta uma técnica bastante desenvolvida e uma ótima coordenação de ambas as mãos. Necessita melhorar bastante a sua postura, que piorou ao longo do ano letivo, e desenvolver a técnica do *vibrato*. Com a introdução dos estudos atonais, em termos de leitura, o aluno evoluiu consideravelmente, tal como previsto pelo estagiário. Ao nível performativo, o Mário, apresenta uma postura em palco adequada. Em termos de competências metacognitivas, esteve bastante mais distraído e desorganizado comparativamente ao ano anterior. Juntando a recente desorganização do aluno aos problemas auditivos, o docente apercebeu-se, logo no 1º período, que este interpretava várias vezes de forma errada o trabalho de casa, fazendo com que estudasse coisas diferentes do que lhe era solicitado. Decidiu-se então aplicar os conhecimentos e sugestões apreendidas na disciplina de Didática da Música, aquando a análise, feita pelo professor, de gravações de aulas dadas pelo mestrando a este mesmo aluno. Sugeriu então que este alterasse um pouco a forma de comunicar com o aluno, falando mais alto e com mais inflexões na voz. Este decidiu também, repetir várias vezes as coisas, pedindo ao aluno que repita o que lhe foi transmitido, até ter a certeza que compreendeu exatamente o que foi dito. As inflexões na voz e a repetição por parte do aluno daquilo que lhe foi transmitido foram cruciais para ultrapassar este problema. Embora o estagiário lide diariamente com os pais do Mário, não foi necessário um contato regular no que diz respeito ao estudo e empenho do aluno, mas sim relativamente à sua desorganização, ao que os pais responderam sempre prontamente.

Como já foi referido anteriormente, o Mário participa sempre em inúmeras atividades por vontade própria. Logo no início do ano letivo, surgiu o evento “Há Música na Cidade”, organizado pelo Jornal de Leiria, em parceria com as duas escolas de ensino oficial da música de Leiria, EMOL e SAMP (Sociedade Artística e Musical dos Pousos), e ainda com o apoio de várias associações culturais de Leiria. Este é um evento que se realiza todos os anos e que visa promover a divulgação da música, abrindo todo o centro histórico da cidade e criando vários espaços muito interessantes onde os alunos podem tocar. Este realiza-se à noite e conta sempre com a adesão de toda a comunidade Leiriense que, sai à rua e vai passando pelos diferentes espaços históricos onde os alunos se encontram a tocar. Foi logo sugerida a participação do Mário neste evento, com um grupo de música de câmara, de saxofone e fagote, que ele próprio criou há alguns anos. Este grupo é orientado pelo professor de fagote, embora o repertório seja também trabalhado com o aluno nas aulas individuais. No sentido de desenvolver competências performativas e de prepará-lo para a *performance*, foram promovidas com o aluno um conjunto de atividades, onde os restantes colegas que também estiveram envolvidos no estágio participaram. Realizou, para além das três audições de classe, mais duas *performances* perante turmas de formação musical da EMOL. Foram realizadas inúmeras gravações em aula e em audições, para que estas pudessem ser analisadas juntamente com o professor. Participou, como costume, no concurso interno da escola, o “Concurso Jovens Talentos 2014”, no escalão C (3º e 4º grau), na categoria sopros madeiras. O concurso está organizado em duas fases, eliminatória e final. Em ambas a fases do concurso, o Mário presenteou sempre o júri com ótimas *performances*, merecendo a distinção com o 1º prémio novamente nesta edição do concurso. Participou ainda num *workshop*, orientado pelo estagiário, direcionado para as problemáticas e estratégias associadas à preparação da *performance*. Neste, teve a primeira experiência em quarteto de saxofones, executando duas obras previamente preparadas para o efeito.

Em todas estas atividades, o Mário, participou sempre com uma enorme motivação e entusiasmo. Adotou de livre vontade as estratégias utilizadas em contexto de investigação, obtendo assim ótimas *performances*. Concluiu o ano letivo com um balanço muito positivo, com a atribuição da nota máxima em todos os parâmetros de avaliação, pelo professor e pelo júri, em prova de passagem.

Matriz da Prova de Passagem de 4º grau da EMOL – Miguel

Apresenta:

Conteúdos Seleccionados
Escalas até quatro alterações (maiores e menores); arpejos, incluindo o de sétima da dominante; escala cromática
3 Estudos Contrastantes
3 Peças Contrastantes

Tabela 8 – Matriz a apresentar na Prova de Passagem de 4º grau da EMOL

Executa:

Conteúdos seleccionados	Estrutura da prova	Aspetos a valorizar
Uma escala maior e uma menor; arpejos com inversões incluindo o de sétima da dominante; escala cromática (escalas executadas com diferentes articulações)	20%	Destreza técnica, pulsação, afinação, articulação, sonoridade (timbre), etc.
2 Estudos contrastantes, sendo o primeiro escolhido pelo júri e o segundo pelo aluno	20% + 20%	Afinação, fraseado, expressividade, interpretação, tonalidade, contrastes dinâmicos, pulsação, domínio técnico e expressivo.
2 Peças contrastantes, sendo a primeira escolhida pelo júri e a segunda pelo aluno	20%	Afinação, fraseado, expressividade, interpretação, tonalidade, contrastes dinâmicos, pulsação, domínio técnico e expressivo.

Tabela 9 – Matriz e Estrutura da Prova de Passagem do 4º grau após o sorteio

Repertório trabalhado ao longo do ano letivo:

- *50 études faciles et progressives vol.1* – G. Lacour – Estudos nº 19 a nº 21
- *23 Minipuzzles* – H. Prati – Estudos nº 21 a nº 23
- *24 études atonales faciles* – G. Lacour – Estudos nº 1 e 2
- *Saxo-Tempo II* – J. Y. Fourmeau & G. Martin – Lições nº 24 e 25
- *Pomp and Circumstances* – Edward Elgar (Quarteto de Saxofones)
- *Der Fruhling* – A. Vivaldi (Quarteto de Saxofones)
- *Saxofolk 1* – J. D. Michat – Zoé
- *Sonate en Fá* – J. M. Leclair (duo)

O Miguel é aluno do estagiário desde o ano letivo de 2012/2013. Seguindo as matrizes apresentadas nas tabelas 8 e 9, foi definido com o aluno o programa a desenvolver neste ano letivo, ainda no final do ano letivo anterior. O Miguel é um aluno que possui bastantes capacidades e facilidades no saxofone. No entanto, não evoluiu o que assim seria de esperar, pois não consegue manter um esforço contínuo de aprendizagem durante todo o ano letivo. Tem vindo a piorar desde o ano anterior, conforme vai entrando na adolescência. O aluno gosta muito de tocar saxofone mas, infelizmente, pratica um estudo muito irregular. Nas fases do ano em que estuda, é bastante produtivo, apresenta muitas facilidades de leitura por imitação e reage de forma positiva a demonstrações. Nas grandes fases do ano em que não estuda, acaba por perder o balanço e todo o trabalho que tinha sido realizado até aí. Por estas razões acaba por não avançar muito nos livros de estudos e peças.

Relativamente à parte técnica, foram trabalhadas com o aluno, escalas e arpejos (maiores e menores) até cinco alterações, com o respetivo encadeamento de inversões do arpejo e várias articulações nas escalas. Foi introduzido ainda, logo na primeira aula, o arpejo de sétima da dominante. O docente explicou ao aluno processos rápidos de construção do arpejo, para que este não tivesse dificuldades em encontrar as notas corretas sozinho. A forma mais fácil de obter um arpejo de sétima da dominante é construir um acorde de sétima menor a partir da dominante da tonalidade em questão. Compreendido este processo, foram construídos com o aluno, vários acordes de sétima da dominante em diferentes tonalidades, partindo do processo sugerido anteriormente. Foi pedido ao aluno que executasse, em todas as aulas, o arpejo e o encadeamento de inversões de sétima da dominante, sempre que fosse trabalhada uma tonalidade maior. Em todas as aulas o aquecimento foi sempre realizado com, uma escala cromática, uma escala (previamente definida) e um arpejo com os respetivos encadeamentos de inversões (no estado fundamental e de 7^a da dominante) com diferentes articulações. Apesar do aluno apresentar uma técnica bastante desenvolvida e estável, infelizmente, como referido na Caracterização dos Alunos (seção I-2.3.), este despreza qualquer tarefa de carácter técnico. Tendo um estilo de aprendizagem auditivo, o Miguel ignora qualquer tarefa que não lhe estimule diretamente a audição, seja as escalas e todos os exercícios necessários para o aquecimento, seja pequenos exercícios de correção técnica. É de facto uma característica bastante vincada na personalidade do Miguel desde o início do seu processo de aprendizagem. Em todas as provas de passagem, tanto os comentários do professor como os do júri, são sempre unânimes, é como se tivéssemos ouvido dois alunos de níveis completamente diferentes a realizar a mesma prova, um muito fraco na parte técnica e outro claramente mais forte nas restantes fases da prova. O aluno, quando estuda, ignora

completamente a parte do aquecimento, tocando apenas o que gosta, com a justificação de que as escalas e os exercícios são fáceis e não servem para nada. Em todas as aulas, raramente sabe a armação de clave da escala que vai tocar, fazendo com que a mesma tonalidade se arraste por várias semanas de aulas. O mesmo aconteceu com a introdução do arpejo de sétima da dominante no aquecimento, onde em todas as aulas, o professor teve de explicar tudo novamente como se da primeira vez se tratasse. O docente já tentou, de várias formas, fazer o aluno compreender a importância da componente técnica no estudo de um instrumento, fazendo-o ver que, se nós professores insistimos tanto nesta parte, não é porque nos apetece aborrecer os alunos, mas sim porque é uma base necessária para tudo o que temos que tocar.

Em termos de estudos, no início do ano letivo foram utilizados os mesmo livros do ano transato. Manteve-se o livro *23 Minipuzzles* e o *50 études faciles et progressives vol. I*, com o objetivo de o aluno concluir ambos. Infelizmente apenas concluiu o primeiro livro. No 2º período foi sugerido mais um livro de estudos, chamado *24 études atonales faciles*, referido anteriormente. O objetivo deste foi, não só desenvolver a leitura do aluno e proporcionar uma abertura mental para este novo estilo musical, mas também introduzir o conceito de *vibrato*. Foram aplicadas exatamente as mesmas estratégias utilizadas com o Mário na introdução deste conceito, iniciando com exercícios do maxilar sem instrumento, passando para exercícios específicos com metrónomo. Esta técnica acabou por ser pouco desenvolvida, por não ter sido possível introduzi-la mais cedo, aplicando-a apenas no livro de estudos atonais no 3º período. Em termos de peças, mantiveram-se também os mesmos livros do ano anterior, o *Saxo-Tempo II* e o *Saxofolk I*. Do primeiro livro, referido anteriormente, o aluno apenas tocou duas lições. O segundo livro é o que o aluno mais gosta, pois contém peças de estilos bastante mais diversificados. Deste, ao longo do ano letivo, o aluno apenas executou uma peça, chamada *Zoé*, que apresenta um estilo mais jazzístico. Esta peça motivou bastante o aluno mas, não podemos cingir-nos apenas a um estilo que agrada o aluno, podendo comprometer a sua evolução. Logo no início do ano letivo foi sugerida uma obra completa, a *Sonate en Fá*, não só com o objetivo de fazer a transição de peças pequenas para obras de maiores dimensões mas também, como forma de pressionar o aluno a estudar. Esta é uma sonata para duo de saxofones, com uma dimensão muito maior do que o aluno estava habituado. Permitiu a introdução de vários conceitos como: novas posições auxiliares, *appoggiaturas*, mordentes, trilos, noção de tema *versus* acompanhamento, entre outros. Estes conceitos foram transmitidos através de demonstrações e esquemas na partitura, o que foi inicialmente bem compreendido pelo Miguel. Foi devido à introdução desta obra que, a evolução nos outros

livros ficou um pouco condicionada. Foi bastante complicado conseguir que o aluno concluísse esta obra. Quando estamos a trabalhar uma obra grande com vários andamentos, é necessário que, quando nos debruçamos especificamente sobre um andamento, seja feita sempre uma revisão em casa do que já foi trabalhado. O aluno não fazendo essa revisão como lhe foi solicitada, juntando ao facto de que todas as aulas o docente tinha de voltar a explicar todas as ornamentações e posições novas, torna-se praticamente impossível concluir a obra com sucesso. Foi definido com o aluno, também no final do 2º período, o programa para a prova de passagem, para que estudasse única e exclusivamente esse repertório.

Auditivamente o aluno está bastante desenvolvido e tem muitas facilidades. Consegue tocar e decorar qualquer coisa que ouve, mesmo não tendo a partitura à frente. Identifica quando está a desafinar ou quando toca alguma nota errada. Ao nível das competências motoras, o Miguel não apresenta nenhum problema. É um aluno que demonstra uma embocadura, postura, posicionamento das mãos e dedos, velocidade dos dedos, *staccato* e respiração bastante desenvolvidos. Apresenta ainda algumas dificuldades ao nível da leitura, que o estagiário tentou trabalhar com o aluno, não sendo possível devido à sua falta de estudo. Onde o Miguel apresenta maiores lacunas é ao nível da metacognição, não conseguindo ainda consolidar hábitos e métodos de estudo, nem manter um esforço e concentração necessárias para concluir uma tarefa ou aprendizagem. É através de um contato, quase semanal, com os pais, que se consegue que o Miguel estude o mínimo possível para concluir o programa exigido.

O aluno participou em praticamente todas as atividades que lhe foram propostas. Realizou, para além das três audições de classe, mais duas *performances* perante turmas de formação musical da EMOL escolhidas ao acaso. Foram gravadas várias aulas e audições, para que estas fossem analisadas com o professor. Esteve também inscrito, como é hábito, no concurso interno da escola. No entanto, na altura da realização da eliminatória do concurso, o aluno não tinha o programa preparado. Para grande descontentamento do professor e dos pais, com a atitude do Miguel, viu-se o professor obrigado a anular a inscrição do aluno no concurso. Participou ainda num *workshop*, orientado pelo docente, direcionado para as problemáticas e estratégias associadas à preparação da *performance*. Neste, teve também a primeira experiência em quarteto de saxofones, executando duas obras que preparámos para o efeito, juntamente com os alunos referidos anteriormente.

O Miguel sabe que pode fazer muito melhor se se esforçar e aplicar. Conta com o apoio dos pais e de todos os professores, que lhe transmitem exatamente o mesmo *feedback*. O aluno acabou por realizar um esforço final e surpreender todos na prova de passagem, onde

teve também a atribuição da nota máxima em todos os parâmetros de avaliação pelos mesmos referidos anteriormente. Esta subida de nota tão positiva acabou por motivar bastante o aluno. Espera-se que isso se reflita na sua atitude no próximo ano letivo, onde terá e enfrentar um exigente programa de 5º grau.

I – 4. Análise Crítica da Atividade Docente

Trabalhar com estes três alunos, no âmbito do estágio do ensino especializado da música, mostrou ser uma experiência muito gratificante, pois proporcionou uma visão muito mais clara do desempenho do estagiário como docente. Por esse motivo, foram encontrados não só bastantes pontos positivos, como também pontos negativos na forma como foi exercida a atividade docente. Ao serem elaborados os planos de aula, as planificações anuais, as gravações e a necessidade de haver uma tomada de consciência de vários processos práticos realizados com os alunos, houve uma noção muito mais objetiva, não só da evolução, como da gestão que foi feita dos seus processos de aprendizagem. Foi elaborado um registo semanal de todo o programa planificado para cada aluno, que foi atualizado em todas as aulas, para assim haver uma certeza do que o aluno está a estudar no momento e o que irá estudar posteriormente. Apesar disso, ao serem consultados os planos realizados no âmbito do estágio, foi possível observar de forma mais clara o período de tempo que os alunos se mantiveram a trabalhar a mesma escala, estudo ou peça. Esta observação permitiu ao mestrando aperceber-se que alguns alunos arrastavam uma determinada tarefa durante várias semanas, levando-o a agir de imediato no sentido de os alertar para essa situação, exigindo-lhes a conclusão da mesma o mais rapidamente possível, para que não fosse atingido o ponto de estagnação do processo de aprendizagem e para que fossem cumpridos os prazos estabelecidos.

No processo de caracterização dos alunos (I – 2.) achou-se pertinente descreve-los da forma mais completa possível, para tal, recorreu-se a todos os conhecimentos apreendidos na disciplina de psicopedagogia, realizada neste Mestrado. Para além de terem sido analisados os seus estilos de aprendizagem, foi também avaliado o nível de desenvolvimento de competências metacognitivas e de motivação intrínseca. Foram ainda classificados segundo a “Teoria da Atribuição” de Weiner, 1971, (forma como as pessoas justificam determinadas situações recorrendo a fatores externos ou internos) e segundo as “Teorias do Autoconceito de Inteligência” de Dweck & Molden, 2005 (noção da própria inteligência). Os alunos não aprendem todos da mesma forma, seja porque não têm um somatório de experiências de aprendizagem com iguais características, duração ou impacto emocional, seja porque têm estilos de aprendizagem diferentes. De acordo com alguns autores (Beheshti, 2009; Cutietta, 1990), grande parte do sucesso na aprendizagem é determinado pela capacidade dos professores para identificarem os estilos de aprendizagem dos seus alunos e para adaptarem o

seu método de ensino à forma como os alunos analisam, processam e recuperam informação. É de facto uma tarefa fulcral no desempenho de um professor, que nunca tinha sido colocada em prática pelo estagiário e mostrou ser crucial no processo de aprendizagem dos alunos.

O mestrando iniciou a sua carreira docente há três anos e, desde então, tem vindo a colocar em prática todos os anos, um método de ensino diferente, especialmente nos novos alunos iniciantes. Através da experiência obtida com o Diogo (e os restantes alunos de 1º grau iniciantes), pode-se concluir que esta foi a melhor versão do seu método de ensino desenvolvido até à data. Foram aplicadas as mesmas estratégias nos três alunos iniciantes, para além do Diogo, adaptando-as às especificidades de cada um e todos eles obtiveram resultados muito positivos e gratificantes. É bastante evidente a diferença, (em termos de bases de aprendizagem, métodos de trabalho, motivação intrínseca e desenvolvimento de competências metacognitivas) entre os alunos iniciantes que ingressaram este ano letivo na classe do estagiário e os restantes de graus mais avançados que desta já faziam parte. O mesmo sucedeu com os alunos que transitaram de outros professores de saxofone para a classe do estagiário. Não foram alterados radicalmente os conhecimentos e a forma de trabalhar que já possuíam, por se considerar que seria um grande choque. Decidiu-se que a introdução lenta de algumas modificações significativas daria mais espaço aos alunos para se adaptarem e acabaria por os prejudicar menos. A primeira mudança incidiu na técnica, onde foram levadas a cabo bastantes alterações consideradas importantes pelo mestrando, nomeadamente na forma de executar as escalas e arpejos, onde se considerou que haviam processos motores que não faziam sentido e outros que não foram ensinados. A alteração que se considerou mais importante está relacionada com o método de trabalho que neste caso, não possuíam nenhum, ou seja, tinham um conjunto de livros e daí escolhiam o que estudar para cada aula. Este seria um ótimo método se os alunos fossem altamente motivados, empenhados e autónomos, caso contrário, só poderia resultar no insucesso. No caso específico do Diogo e do Mário, estes possuem autonomia suficiente para gerir as tarefas que lhes são propostas, sendo necessário apenas haver uma verificação regular do cumprimento das mesmas. Contrariamente, o Miguel não apresenta as mesmas características, pelo que houve a necessidade de adotar a estratégia do caderno diário, onde o próprio professor lhe escrevia todos os trabalhos de casa em cada aula, para assim haver uma maior responsabilização do aluno aquando o incumprimento dos mesmos.

Nas praticas educativas desenvolvidas (I – 3.), foram ainda referidos vários aspetos no campo da memória, nomeadamente, processos de memorização e subsistemas da memória. As estratégias aplicadas e a análise dos alunos elaborada nesse campo foram baseadas em

conhecimentos adquiridos pelo estagiário no decorrer do Mestrado e em pequenas pesquisas realizadas por sua autorrecriação. É mais uma componente que deve ser incluída no método de ensino do estagiário, pois este considera que um professor deve ser também um investigador durante toda a sua carreira, não só na área da psicologia e pedagogia infantil, mas também relativamente ao funcionamento do cérebro e dos processos cognitivos associados ao ensino instrumental. Se forem aplicadas essas estratégias, com base numa prévia investigação, os alunos estarão com certeza muito mais preparados e consciencializados para a prática do instrumento.

Ao serem gravadas inúmeras aulas e audições no decorrer deste ano letivo, o docente apercebeu-se que tinha ali uma ótima ferramenta de trabalho que ainda não tinha sido explorada. Em muitas situações de aula, após várias demonstrações com o saxofone e explicações detalhadas na partitura, os alunos, por vezes, continuavam sem compreender o que estavam a executar de errado, deixando o estagiário com um sentimento de impotência face à falta de conhecimentos que pudessem auxiliá-los na compreensão do problema. Quando as referidas gravações foram analisadas, em conjunto com os alunos, o estagiário apercebeu-se que estes detetavam de imediato todas as falhas que tinham executado. Deve ser utilizada esta ferramenta, daqui em diante, gravando momentos específicos das aulas, como forma de obter uma melhor compreensão por parte dos alunos e poupar tempo útil de aula.

Em determinadas situações específicas das aulas verificou-se que, para manter alguns padrões de qualidade e exigência, o docente acabou por quebrar a motivação dos alunos. Regra geral, este não permite que os alunos avancem para a escala, estudo ou peça seguinte quando o/a mesmo/a ainda não se encontra ainda ao nível pretendido, não só para manter a autoridade como professor mas também devido à sua exigência e à vontade de querer incutir essa competência nos alunos. No entanto, por vezes, verificou-se uma exagerada insistência em pormenores que necessitariam ainda de amadurecer ou que poderiam perfeitamente ser trabalhados e ultrapassados numa tarefa posterior. Essa insistência levou, na grande maioria das vezes, à exaustão e desmotivação dos alunos, por passarem demasiado tempo a estudar a mesma coisa. Nestes casos específicos, em que é colocada em causa a motivação do aluno, deve-se ceder, justificando-lhe através do *feedback* a razão pela qual o professor os deixou avançar, apontando os aspetos que poderiam ainda ser melhorados.

No que diz respeito à relação e contato com os pais dos alunos pensa-se que, devido à inexperiência do docente, ocorreram ainda algumas situações em que este não atuou da melhor forma. Por norma, o estagiário tenta desenvolver com os pais a melhor relação possível, para que eles tenham confiança no seu trabalho como profissional e para que possam

trabalhar em conjunto na construção do processo de aprendizagem dos seus filhos. Ainda assim, devido a várias razões, não manteve um contato regular com todos eles. É de extrema importância que os pais mantenham um contato regular com os professores, não só para se manterem a par da situação dos filhos mas também para poderem colaborar nas tarefas diárias destes. Na tentativa de criar autonomia e responsabilidade nos alunos, tentou-se, algumas vezes, transmitir informações aos pais através dos alunos, o que, depois da experiência deste ano, pode-se considerar um procedimento errado, pois o mais provável é o aluno se esquecer ou mesmo não ter interesse em transmiti-las aos pais. Neste caso, o excesso de confiança que o docente depositou nos seus alunos levou-o a verificar, tarde de mais, que certas informações não foram transmitidas. Em outras situações, desta vez relacionadas com a falta de estudo, o diálogo com os pais não se verificou atempadamente, arrastando a situação, mais uma vez por excesso de confiança nos alunos. Apesar da ótima relação que este desenvolveu com os seus alunos, não deve nunca esquecer-se de que são crianças, ou seja, não pode esperar que tenham atitudes e responsabilidades de adultos. Por outro lado, deve-se afirmar que grande parte da responsabilidade deveria ser atribuída aos pais e não ao professor. É do conhecimento de todos que a vida quotidiana do século XXI é muito agitada e stressante, fazendo com que os pais dos alunos tenham muito pouca disponibilidade mental para os seus filhos, no entanto, há uma responsabilidade principal que todos os pais devem assumir, a verificação de que a criança realiza as suas tarefas regularmente. Outras responsabilidades parentais incluem ser motivador, interessado e encorajador. Deve-se referir o caso específico do Miguel que raramente estuda e nunca houve um contato regular de ambas as partes. Neste ano, atingido o ponto de exaustão com o aluno, decidiu-se contactar a mãe no sentido de conversar sobre este assunto e começar a manter um contato regular. A mãe do Miguel concordou com o professor em todos os aspetos, acrescentando que já os professores anteriores faziam exatamente os mesmos comentários acerca do aluno. Após esta conversa, foi implementado o sistema do caderno diário, como já foi referido anteriormente, e o aluno com o acompanhamento em casa pela parte dos pais, começou finalmente a empenhar-se e a estudar mais regularmente. Com o Mário houve apenas a preocupação relativamente à desorganização das suas partituras e com falta de manutenção diária do saxofone, que por vezes prejudicaram fortemente o funcionamento das aulas. No caso dos pais do Diogo, surgiram algumas situações em que o aluno não estudou para a aula pois os pais não permitiram, devido à afluência de testes na escola, argumentando que o ensino regular é sempre mais importante. Situações como esta, onde os pais transmitem desinteresse na educação musical dos seus filhos, para além de retirarem autoridade ao professor, provocam uma grande diminuição da motivação e interesse

dos alunos na área da música, fazendo com que estes assumam que a aprendizagem da música é de prioridade muito reduzida na sua vida académica, quando esta na realidade, permite a aquisição de um variado leque de competências/capacidades, que são consideradas fundamentais na vida de cada individuo, como a criatividade, uma melhor percepção das emoções, o desenvolvimento da concentração, a melhor definição de estratégias de resolução de problemas, uma melhor capacidade de autoavaliação, e em última análise, um melhor conhecimento de si próprio. Para concluir este tópico, deve-se solicitar que os pais peçam um *feedback* mais regularmente, sem esperar que seja sempre o professor a fazê-lo. Para tal, deve o estagiário recorrer a um discurso mais assertivo e responsabilizá-los muito mais pela educação musical dos filhos. Citando Hallam:

“Few children appear to be totally self-motivated to practise. The parents of those achieving at a high level tend to support practise, by encouragement, monitoring the length of time spent practising, or supervision. Brokam (1983) and Sperti (1970) concluded that the amount of parental supervision of home practice was a major contributor to student achievement. (...) The quality of interactions between parent, teacher and pupil may significantly influence personal and professional satisfaction, enjoyment of music, and musical achievement for all three participants” (Hallam, 2006: 111, 112).

Resta ainda apontar algumas falhas que não foram ainda solucionadas, como o problema postural do Mário e a falta de motivação do Miguel. Para ambos, pretende-se adotar estratégias já no início do próximo ano letivo. Com o Mário devem ser trabalhados e ensinados alguns exercícios de relaxamento e postura para que ele não levante constantemente os ombros enquanto toca. No que diz respeito ao Miguel, pretende-se planear com o aluno o repertório a trabalhar no ano seguinte de forma a que este lhe agrade, bem como estabelecer um plano semanal de estudo.

Por último, ao terem sido realizadas inúmeras atividades novas com os alunos, (referidas nas práticas educativas e desenvolvidas na seção dedicada à investigação), foi obtido, da parte dos outros professores, um *feedback* muito positivo relativamente ao desenvolvimento musical dos alunos em questão e às iniciativas desenvolvidas pelo estagiário. Da parte dos alunos, surgiu uma crescente motivação, alimentando assim a autoconfiança na *performance*. Nestas atividades foram desenvolvidas competências nos alunos que não seriam possíveis, dado o tempo reduzido das aulas.

I – 5. Conclusão

Na frequência do Mestrado em Ensino da Música, e no decorrer do estágio do ensino especializado, realizado no âmbito do mesmo, foram adquiridas inúmeras ferramentas de trabalho, fundamentais para o exercício de funções de docência na área da música, especificamente no ensino do saxofone. Deste modo, deve-se agradecer à Escola Superior de Música de Lisboa a vasta formação profissional proporcionada, mais concretamente aos Professores José Massarrão, Pedro Couto-Soares e ao Professor Doutor João Rosa, pela exigência e rigor de trabalho que sempre fomentaram nas disciplinas que lecionaram, através das quais foram adquiridas as ferramentas de trabalho acima referidas. Ao haver um constante confronto com novos desafios, como encontrar soluções didáticas e analisar pormenorizadamente o desempenho do estagiário e dos alunos, tem-se consciência que houve uma evolução considerável no percurso da atividade docente. Estes desafios estarão presentes ao longo da carreira docente, bem como a investigação e experimentação de novas metodologias e formas de ensinar.

A observação e análise das práticas educativas, aplicadas no estágio, possibilitou uma maior percepção da complexidade da atividade docente, ao mesmo tempo que permitiu encontrar limitações evidentes no método de ensino aplicado, levando à reflexão e experiência de novas formas de ensinar e lidar com as situações que possam surgir. Pode-se concluir que, a docência não é uma área estagnada no que diz respeito ao conhecimento, mas sim, uma área que exige uma constante investigação, adaptação e atualização dos métodos de ensino, que através de dinamismo e questionação, fará evoluir os docentes juntamente com os seus alunos. As competências exigidas ao professor serão cada vez mais, indo ao encontro não só de questões relacionadas com a especificidade do instrumento e da pedagogia em si, mas também de competências ligadas à psicologia, que cada vez mais, serão necessárias no que se refere ao relacionamento e comunicação pessoais com os alunos e respetivos pais. Nesse sentido, considera-se de extrema importância a discussão de problemas pedagógicos e emocionais em conjunto com os alunos e colegas professores, bem como a realização de *workshops*, atividades e debates relacionados com diferentes assuntos ligados ao ensino do instrumento.

Seção II – Investigação

II – 1. Descrição do Projeto de Investigação

O projeto de investigação, desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ensino da Música, centrou-se na resposta à seguinte questão: Quais as estratégias que podem ser adotadas, perante as problemáticas apresentadas pelos alunos nas suas *performances*, no sentido de os preparar eficazmente para as mesmas?

Numa primeira fase, foram selecionados dois grupos de alunos para participarem nesta investigação, como objeto de estudo e comparação. Fizeram parte destes, como Grupo Experimental, os três alunos caracterizados na seção I referente à prática pedagógica e como Grupo de Controlo, mais três alunos que se considerou possuírem características semelhantes aos anteriores. É de extrema importância realçar que, para garantir o anonimato, todos os nomes dos alunos apresentados neste trabalho são fictícios.

Como base na revisão da literatura (II – 2.) e numa recolha de dados e opiniões através da observação e da realização de entrevistas aos alunos (II – 5.), foram consideradas algumas estratégias a implementar no método de ensino utilizado com os alunos do Grupo Experimental, sendo que estas não foram adotadas com os alunos do Grupo de Controlo. Tiveram como objetivo obter uma preparação mais enraizada da *performance* dos alunos. A ansiedade em *performance* não foi o aspeto central desta investigação, pois segundo Hallam (2006):

“(…) Anxiety about *performance* is common among musicians, but some degree of tension appears to be an integral part of good *performance*. It is only when stress becomes excessive that it can become debilitating, disrupt musical skills and discourage performers from further study of music. Many artists argue that they need to be aroused psychologically in order to perform well and that stress is an integral component of good *performance*” (Hallam, 2006: 102).

O foco desta investigação foi a modificação de certos hábitos dos alunos que se pensa estarem na origem da ansiedade em *performance*, para assim os auxiliar a elevar a qualidade das suas *performances*, tornando-os mais consciencializados e preparados para controlar os seus níveis de ansiedade. Para tal, foram implementadas estratégias de apoio ao nível da concentração, autoconfiança e autocrítica, *feedback* do professor, consolidação de métodos de estudo, desdramatização do erro e de outros pensamentos negativos, entre outros. Para a aplicação dessas estratégias não só durante as aulas, com base nos conhecimentos absorvidos

e sugeridos na revisão da literatura, foram levadas a cabo várias atividades com os alunos do Grupo Experimental, como a apresentação de pequenas *performances* informais para diferentes públicos e em diferentes locais e situações, no sentido de modificar os pensamentos e atitudes destes relativamente às suas *performances*, completando um ciclo entre *performance* – *feedback* do professor e autocrítica do aluno – modificações – *performance* (desenvolvido posteriormente neste relatório de estágio).

Numa segunda fase, foi organizado pelo mestrando, um *workshop* a propósito da temática em investigação nesta seção. Participaram ambos os grupos de alunos, sendo que não foi aplicada nenhuma estratégia aos alunos pertencentes ao Grupo de Controlo, como já fora mencionado. Neste foram levadas a cabo atividades, exercícios e estratégias com vista à aquisição de estratégias de preparação mental para a *performance*, desenvolver a concentração na *performance*, controlar os níveis de ansiedade durante as mesmas, promover a autocrítica, utilização saudável do *feedback*, desenvolver competências performativas, fomentar a motivação intrínseca, proporcionar experiências metacognitivas, entre outros. Este teve como objetivo, para além da oportunidade de trabalhar e desenvolver estas estratégias num contexto extra sala de aula e extracurricular, investigar, através da constituição de dois quartetos de saxofones, identificados como Quartetos de Saxofones A (Grupo Experimental) e Quarteto de Saxofones B (Grupo de Controlo), se num contexto de música de câmara a qualidade da *performance* dos alunos se altera e se isso se reflete positivamente nas suas *performances* individuais. Neste houve ainda a oportunidade de realizar um debate aberto sobre a temática entre os alunos, o mestrando e o professor cooperante.

Numa última fase desta investigação, foi possível observar e retirar conclusões acerca dos resultados obtidos, através da realização da audição final de ano (onde foram apresentados os dois Quartetos de Saxofones em comparação), das provas de passagem/provas globais e da realização das entrevistas conclusivas aos alunos.

II – 2. Revisão da Literatura

A revisão da literatura passou por uma leitura e seleção de bibliografia especializada na área de investigação em causa. Achou-se pertinente iniciar esta revisão com o conceito de *performance*, esclarecendo a importância de uma preparação eficaz e daí partir para as problemáticas e estratégias associadas. Serão focados vários aspetos ao nível da concentração, autoconfiança, autocrítica, desdramatização do erro, estratégias de ensino e de apoio baseadas no *Mentoring* e *Coaching*, entre outros. A ansiedade em *performance* será sempre tida em conta como referencial de avaliação do estado das *performances* dos alunos e das suas atitudes relativamente às mesmas e não como problemática central desta investigação. Nesta merecem destaque inúmeros autores que serão referenciados de seguida, de acordo com cada assunto tratado.

2.1. Performance Instrumental

2.1.1. Conceito

De acordo com o trabalho de Cerqueira (2009: 113), a *performance* é o produto final da prática instrumental. É entendida como o ato momentâneo da apresentação musical pública, enquanto a execução se refere à etapa de estudo, envolvendo desde o aprimoramento do repertório até ao momento da *performance*. Esta, segundo Kenny (2005: 760), requer um alto nível de habilidade em diversos parâmetros, que inclui destreza motora, coordenação, concentração e memorização, estética e competências interpretativas. O mesmo autor considera a tarefa do músico como sendo de alto nível de exigência, na medida em que a preparação para a *performance* requer muitos anos de prática individual, acompanhados de uma intensa autoavaliação.

2.1.2. Etapas de preparação

Kaplan (1987: 40-41), considera duas fases no trabalho de prática instrumental, tendo ambas objetivos distintos. A primeira fase refere-se ao estudo, onde deverá ser compreendido o repertório e apreendidos os movimentos necessários à sua execução. A principal característica desta etapa é o reconhecimento das peças, dando prioridade à consciência e

movimento. A segunda fase diz respeito à execução, que deve ser baseada na manutenção do repertório já trabalhado e na preparação para a *performance*. Nesta devem ser reavivadas as memórias construídas na fase de estudo, como forma de obter uma maior segurança nos momentos de *performance*. Segundo outros autores (Andrade e Gorenstein, 1998), durante o processo de preparação para a *performance*, o músico (estudante ou profissional) necessita colocar em prática uma vasta gama de conhecimentos musicais. Quanto mais completo e diversificado for o leque de conhecimentos à disposição do músico, mais rica e variada será a sua interpretação e maiores serão as probabilidades de obter êxito na *performance*.

2.1.3. Importância da *performance* na aprendizagem instrumental

Na concepção de Csikszentmihalyi (2002), a *performance* instrumental deve ser entendida como uma experiência de fluxo. O conceito, criado pelo autor, caracteriza-se como um momento de imersão total numa atividade compatível com as capacidades do sujeito que o leva a obter uma excelente sensação de bem-estar. Se esse processo se tornar constante, irá favorecer o aumento da capacidade de concentração, autoestima e satisfação dos alunos. Segundo Jorgensen:

“Music teachers have long advocated performing as a principal component of music education. (...) Since music must be brought alive constantly in the phenomenal world if it is to survive, performing is essential to the life of a musical tradition. (...) Among the grounds for performing as a facet of musical education, we see the importance of performing as a vehicle of self-expression and as an important means of demonstrating music’s validity in general education” (Jorgensen, 2008: 136).

Na perspectiva de Fernandes (2010), a *performance* instrumental parece fazer beneficiar e potenciar experiências musicais agradáveis e motivadoras, através do desenvolvimento de um hábito mais enraizado de estar no momento.

2.2. Problemáticas na *Performance Instrumental*

2.2.1. Ansiedade na *performance*

Uma das definições de ansiedade, segundo Vaz Serra, é:

“Quando a circunstância vivida é considerada importante para o indivíduo e este sente que não tem aptidões nem recursos (pessoais ou sociais) para superar o grau de exigência que a circunstância lhe estabelece, então entra em ansiedade. Esta surge quando o ser humano desenvolve a percepção de não ter controlo sobre a ocorrência. A percepção de não ter controlo pode ser real (de facto, o indivíduo não tem aptidões nem recursos pessoais e sociais que lhe permitam ultrapassar as exigências criadas pela situação) ou distorcida, isto é, o indivíduo tem aptidões e recursos mas sente subjetivamente que não são suficientes ou que não é capaz de os usar adequadamente” (Serra, 2003: 5).

Andrade e Gorenstein (1998), defendem que a ansiedade é um estado emocional cujos componentes psicológicos e fisiológicos fazem parte do espectro normal das experiências humanas e é propulsora do desempenho. Na *performance* instrumental pode ser considerada uma defesa contra a experiência ou reexperiência emocional negativa ou o medo de enfrentar uma nova ameaça, ou seja, o medo da humilhação perante uma *performance* malsucedida (Kenny, 2011: 23).

Esta questão tem sido objeto de diversas pesquisas no meio académico. Segundo Marzi, todos os músicos, de uma forma mais ou menos intensa, conhecem a experiência da adrenalina antes de um concerto. Na opinião do autor, são sensações decididamente desagradáveis com as quais, no entanto, teremos de aprender a lidar e controlar em público, uma vez que são praticamente incuráveis. Os sintomas causados podem ser fisiológicos (aceleração do batimento cardíaco, tensão muscular, boca seca, transpiração, falta de ar, dor de estômago, náusea, tremores, entre outros), psicológicos e emocionais (medo de falhar, irritabilidade, perda de confiança, falta de concentração causada por pensamentos negativos, lapsos de memória, entre outros), podendo todos eles surgir em simultâneo (Hallam, 2006: 102; Marzi, 2009).

Conforme Valentine (2004: 172), três fatores contribuem para a ansiedade na *performance* instrumental: a pessoa, a tarefa e a situação. A pessoa refere-se ao conjunto de aspetos da personalidade que possam exercer influências no seu comportamento, como introversão/extroversão, perfeccionismo, sendo portanto um fator individual. A tarefa refere-

se à dificuldade do trabalho a ser realizado. Quanto mais difícil for a tarefa, maior será o grau de ansiedade causado no interprete. Também a situação influencia o estado do *performer*. A *performance* a solo, *performance* pública, concurso, *performance* com obras difíceis ou mal preparadas, são situações que causam uma maior ansiedade do que a *performance* em grupo, estudo individual, *performance* por prazer, *performance* com obras fáceis ou bem aprendidas (Wilson, 1999: 232).

A ansiedade em *performance* é comum entre músicos, no entanto, um certo nível de tensão parece ser parte integrante de uma *performance* bem sucedida, pois aumenta o nível de concentração e favorece o fluxo musical. É apenas quando essa ansiedade se torna excessiva que há o risco de ser destruída toda a confiança do *performer*. Muitos artistas referem que precisam sentir um certo nível de ansiedade para tocar bem e que essa ansiedade é um componente essencial para uma boa *performance* (Hallam, 2006; Marzi, 2009; Jorgensen, 2004).

2.2.2. Ausência de momentos de *performance* e da sua preparação

Um estudo realizado por Cardoso (2009) afirma que a maioria dos conservatórios em Portugal mantêm um modelo de ensino que surgiu no século XIX. Esse é baseado apenas numa prática instrumental em situação de aula e os professores esperam que os alunos desenvolvam as suas capacidades performativas através deste modelo. Um método baseado em aulas individuais e prática individualizada parece desafiar o desenvolvimento de competências performativas mas, aparentemente, não proporciona a preparação adequada para os desafios da *performance* pública (Davies e Pulman, 2001: 251). Uma das razões que pode explicar o reduzido número de alunos que desenvolvem competências performativas parece estar relacionada com a natureza do método de ensino adotado. O aumento da atividade performativa parece ser um aspeto muito importante da aprendizagem instrumental, especialmente porque os resultados do estudo revelam um aumento da confiança e das capacidades performativas dos alunos, à medida que realizam mais *performances*.

2.2.3. Falta de autoconfiança, medo de ser julgado e dramatização da falha

A pesquisa sugere que as experiências performativas podem mudar a forma como os alunos se veem a si próprios através da música. Hewitt (2004) relata que as experiências performativas passadas influenciam a forma como os alunos se consideram no presente. Portanto, isso sugere que há uma ligação entre os alunos de música de sucesso e as experiências acumuladas de *performances* bem sucedidas. Inversamente, os alunos que acumulam experiências performativas negativas podem ser influenciados a desistir dos estudos musicais (Cardoso, 2009).

“A performer becoming creative is like a snail emerging from its shell. When the snail makes its first attempt to leave its shell, the slightest interference can cause it to withdraw. The performer needs to feel confident to emerge from his or her shell, and to risk acting creatively and spontaneously” (Leak, 2003: 8).

As teorias cognitivo-comportamentais atribuem, de acordo com Hallam, os problemas na *performance* aos pensamentos negativos e às crenças irracionais sobre a necessidade de aprovação do público para manter a autoestima elevada. A persistência desse tipo de pensamentos levam à falta de confiança dos alunos e destroem horas de preparação. Lehrer (1987) identificou alguns elementos que influenciam negativamente a *performance*, entre eles, preocupação sobre a memória, preocupação com a tensão e medo de ser julgado. Este último pode ser agravado pela tendência que os músicos têm em sentir que são constantemente avaliados e comparados com um *standart* perfeito. Steptoe e Fidler (1987) constataram que os alunos que apresentavam níveis de ansiedade em *performance* mais elevados, sustentavam a dramatização da falha, exagerando as consequências de um pequeno erro, acreditando que este poderia arruinar toda a *performance* ou que não seriam capazes de prosseguir sem voltar a falhar (Hallam, 2006: 102).

“A major block to creativity and spontaneity is being judgmental. A primary aim of *performance* making is to learn to short-circuit that moment of being judgmental about yourself and to ignore that over critical voice from within. (...) *Performance* making is like that – mistakes will be made and accepting this is vital. Mistakes don't have to be the end of the world” (Leak, 2003: 9-11).

2.2.4. A tarefa e o pensamento negativo

A tarefa, apesar de ter sido referida anteriormente a propósito da ansiedade na *performance*, tem também consequências ao nível da atitude, autoestima e na forma de pensar dos alunos, distintas das já referidas. No entender dos autores (Sinico e Winter, 2013), um aluno ao ser confrontado com uma tarefa que considera difícil de executar, tendo em conta o seu nível técnico-interpretativo atual, poderá acumular elementos psicológicos e cognitivos que poderão dificultar ou até impedi-lo de realizar a mesma. Isto pode ter consequências distintas, ou seja, um aluno pode sentir-se mais motivado ao tentar superar um novo desafio, enquanto outros podem reagir de forma inversa. Wilson (2002) defende que a escolha de repertório (tarefa) completamente desadequado ao nível de desenvolvimento técnico, interpretativo e emocional do aluno pode estar na origem de problemas de ansiedade e gerar vários distúrbios na percepção pessoal das suas capacidades e autoconfiança. A falha do domínio da tarefa, desde o processo de preparação, pode gerar no aluno elementos somáticos desestruturadores que podem conduzir à ansiedade negativa na *performance* (Kenny, 2011: 62).

Os pensamentos negativos, segundo Williamon (2004: 11), estão muitas vezes associados à baixa autoestima e esta com o insucesso da *performance*. Este tipo de pensamentos antes e durante a *performance* levam à dramatização da falha e à possibilidade de ocorrência de eventos negativos durante a *performance* (Steptoe, 2001: 295).

2.2.5. Perda da concentração

De acordo com Leak (2003: 11), a *performance* requer concentração. A habilidade de encontrar a concentração necessária e manter-se concentrado é fundamental para o trabalho da *performance*. Se não estamos concentrados no momento da *performance*, então não é uma *performance*. Deve haver uma preparação desde o início até ao momento da *performance*. Os músicos quando estudam tendem a aplicar, em si e na música, uma energia diferente daquela que é necessária em público. É necessário haver uma preparação para o momento desde o primeiro dia.

Os pensamentos negativos são a causa da perda da concentração no momento da *performance*, originando falhas de memória, cognições inadequadas, interpretações erradas da partitura, entre outros (Steptoe, 2001).

2.3. Estratégias de preparação para *Performance Instrumental*

2.3.1. Conceito e tipos de estratégias

Uma estratégia, para Nielsen (1999), envolve simultaneamente pensamento e comportamento. Segundo a autora, esta não é um mero processo de informação cognitiva, consiste também em diferentes formas de atuar sobre o material de aprendizagem. Definiu então dois objetos que as estratégias de aprendizagem pretendem influenciar: 1 – o estado motivacional e afetivo do aluno; 2 – a forma como o aluno seleciona, organiza e integra novos conhecimentos (Mayer e Weistein, 1986 *apud* Nielsen, 1999: 276).

Dansereau define estratégias como sendo primárias e de apoio, destinadas a atuar sobre os mesmos dois objetos apresentados por Nielsen. As estratégias primárias destinam-se a operar diretamente na forma como os alunos adquirem novos conhecimentos. Já as estratégias de apoio destinam-se a influenciar o aumento da concentração do aluno, a dominar a ansiedade (antecipando os sintomas), a incrementar a motivação, desenvolver a autoconfiança em si próprio e nas suas *performances* e promover a autocrítica (Dansereau, 1985 *apud* Nielsen, 1999: 277). Pode-se considerar as estratégias de preparação para a *performance* instrumental como estratégias de apoio. Muitas das estratégias de apoio podem facilitar a aplicação bem sucedida das estratégias primárias. De acordo com Kenny (2005), estratégias cognitivo-comportamentais podem influenciar positivamente a *performance* do aluno e devem ser aplicadas na fase de preparação desta. Podem ser definidas como:

“(…) a combination of educational and psychological interventions that are based on the idea that changing negative thinking patterns and behaviors can have a powerful effect on a person's emotions, which in turn can change people's behavior in situations in which the negative emotions affect your *performance*” (Kenny, 2005: 185).

2.3.2. Preparação para *performance* instrumental

Segundo Hallam, o investigador Steptoe constatou que a maioria das estratégias, relatadas pelos músicos (estudantes ou profissionais) para enfrentar a ansiedade em *performance* não se relacionavam com a própria prática. Estas incluíam distração, respiração profunda, relaxamento muscular e o uso de ansiolíticos, que em nada se relacionam com a

performance instrumental (Steptoe, 1989 *apud* Hallam, 2006). Normalmente os músicos focam-se na redução dos sentimentos de ansiedade quando, na realidade, devem modificar alguns padrões de pensamentos e formas de atuar que parecem estar na origem de *performances* mal-sucedidas, uma vez que a ansiedade em *performance* é necessária para obter a concentração adequada, sendo apenas prejudicial quando em exagero. Uma preparação musical completa é uma das estratégias mais eficazes para lidar com a ansiedade em *performance* (Hallam, 2006; Cardoso, 2009). A maioria das abordagens para reduzir essa ansiedade têm-se centrado na mudança de comportamentos e cognições. Algumas técnicas, tais como o *feedback*, o ensaio mental, ouvir gravações das obras a executar, gravar e autoavaliar as suas *performances* (estudo individual, aulas, audições, outras *performances*) em conjunto com o professor, aumentar a concentração, a autocrítica e a realização de *performances* informais antes da *performance* principal, provaram ser bem-sucedidas na redução dos sintomas fisiológicos e cognitivos da ansiedade, melhorando a *performance*.

Ao apoiar os alunos na utilização dos seus níveis de ansiedade para melhorar, ao invés de prejudicar a *performance*, os professores devem fornecer orientação em todas as fases do processo de preparação, através das seguintes estratégias: garantir que a peça a ser tocada é apropriada, permitir o tempo suficiente para a sua preparação, realizar *performances* informais (para um público restrito) como forma de simular a *performance* principal e identificar possíveis dificuldades, que só no momento se manifestam, e desenvolver estratégias para as superar, alimentando assim a segurança e autoconfiança dos alunos (Cerqueira, 2009: 105). É necessário que estes não atribuam uma importância exagerada ao momento da *performance* para que, em caso de insucesso na mesma, não lhes seja destruída a autoconfiança. Após a *performance*, devem deixar passar alguns dias e aí proceder à análise das gravações realizadas no momento da *performance*, num diálogo partilhado entre professor e aluno onde o primeiro, irá completar a autocrítica do aluno auxiliando-o a desdramatizar as suas falhas, apontando as possíveis causas para as mesmas terem ocorrido e definindo estratégias de resolução. A fase de análise da *performance* é fulcral para o professor desenvolver a autoconfiança, a autocrítica, a concentração e libertar o aluno de pensamentos negativos e depressivos relativamente à *performance* (Hallam, 2006: 107-108). Assim, os professores devem ajudar os alunos a construir um banco de memórias positivas relacionadas com a *performance* pública. Isto significa que estes devem trabalhar, a fim de garantir que a maior parte das *performances* dos alunos são de algum modo bem sucedidas e garantir que esse sucesso é reconhecido pelos mesmos (Cardoso, 2009).

2.3.3. Metacognição: conceito e influência na *performance*

O conceito surgiu no âmbito da psicologia cognitiva e segundo os investigadores, este foi utilizado pela primeira vez em 1971 por John Flavell. Tem um carácter muito abrangente, pelo que não é possível encontrar uma única definição. No campo da aprendizagem instrumental, a metacognição refere-se ao conhecimento que os alunos possuem relativamente aos seus próprios processos cognitivos e resultados, à capacidade de gerir os seus processos de aprendizagem, à forma como planeiam abordar uma tarefa e solucionar as dificuldades práticas, às suas capacidades de superar uma determinada tarefa e atingir uma meta de aprendizagem e à forma como mantêm elevados os níveis de concentração e motivação num esforço contínuo de aprendizagem (Cavedal, 2007).

O desenvolvimento de competências metacognitivas irá auxiliar os alunos a possuir um conjunto considerável de estratégias eficazes de resolução de problemas, identificando as dificuldades envolvidas numa tarefa e seleccionando de entre as estratégias que conhecem a que for mais adequada para cada problema específico. Com base nestes conhecimentos os alunos terão a capacidade de avaliar os seus desempenhos em contextos performativos. Os professores desempenham um papel fundamental no desenvolvimento destas competências. Precisam portanto de gastar tempo de aula, desde o primeiro dia, a desenvolvê-las, através das seguintes estratégias (Hallam, 2006): perante cada tarefa explicar sempre as estratégias a utilizar e a forma de o fazer, tendo o cuidado de dar a conhecer as razões para ser executado dessa forma; a cada problema que surgir, o professor deve deixar que seja o aluno a apontar as suas falhas e os métodos que conhece para as solucionar, adotando o primeiro, no final, um discurso que o ajude a resolver e desdramatizar a falha; ensinar os alunos a desconstruir uma tarefa em pequenas sub-tarefas e a reagrupa-las novamente; pedir e ensinar os alunos a comentarem sempre as suas *performances*, seja em aula ou em público, sem o auxílio do professor.

Segundo Ribeiro (2003: 110) a metacognição pode influenciar a motivação dos alunos, na medida em que o facto de poderem controlar e gerir os próprios processos cognitivos dá-lhes uma noção de responsabilidade pelos seus desempenhos escolares, o que aumenta a confiança nas suas capacidades e *performances*. Compreender quando devem utilizar cada estratégia pode tornar os alunos intrinsecamente motivados e autorregulados. Isso, de acordo com Cavedal (2007: 44), leva-os a definir metas e adotar estratégias, através da auto-observação e autocrítica.

Num estudo realizado pelos investigadores McPherson e Renwick, ao longo de três anos, puderam observar que os alunos que adquiriram competências metacognitivas logo no início dos seus processos de aprendizagem, tinham tendência para estudar mais e de forma mais eficiente. Esses alunos demonstraram ainda um nível mais elevado de confiança nas suas capacidades e níveis mais elevados de desempenho nas suas *performances* (McPherson e Renwick, 2001).

2.3.4. Feedback e autocrítica

O *feedback*, segundo Leak (2003: 27), pode ser potenciador de desenvolvimento do aluno como *performer*. A utilização de um *feedback* construtivo por parte do professor, deve fornecer aos alunos todas as informações necessárias para estes melhorarem as suas *performances* futuras e pode funcionar como fonte de inspiração. Este pode ser realizado pelo professor ou por outros alunos. Crianças em idade escolar são capazes de avaliar o desempenho dos seus colegas, no entanto, podem não utilizar os critérios de avaliação corretos, pelo que deve sempre haver um supervisionamento do professor neste processo (Hickey, 2001 *apud* Hallam, 2006).

No desenvolvimento deste método é muito importante que, progressivamente, o professor crie um leque de conhecimentos nos alunos que lhes permita realizar uma autocrítica completa e realista. Esta capacidade é fundamental para o desenvolvimento do processo de aprendizagem pois aumenta a autoconfiança dos alunos, não só na *performance* como nas suas capacidades, tornando-os mais autónomos e autorregulados, por sentirem que conseguem controlar a sua aprendizagem e resolver os seus problemas sem a dependência total do professor. Não se quer com isto dizer que a função deste deve ser substituída. Deve, o docente, exigir sempre a autocrítica do aluno e só depois transmitir o seu *feedback*, corrigindo e completando as informações contidas no comentário do aluno, nunca descredibilizando a opinião deste e fomentando pensamentos positivos em cada situação. Devido à falta de autoconfiança, a autocrítica de alguns alunos pode ser um pouco distorcida (Hallam, 2006). As atribuições causais que os alunos fazem são diretamente afetadas pelo *feedback* que recebem, portanto, os professores têm um papel fulcral no tipo de atribuições que os alunos fazem do seu sucesso ou insucesso. Proceder à gravação de todas as *performances* dos alunos (*performances* formais, informais ou em aula) e posterior análise em grupo ou individual com o professor, tem mostrado ser uma ótima ferramenta no desenvolvimento da autocrítica dos alunos (Hallam, 2006; Cardoso, 2009).

2.3.5. *Mentoring e Coaching*

Mentoring e coaching são duas ferramentas utilizadas no desenvolvimento de capacidades individuais, em diversas áreas distintas, que visam à alteração de um estado comportamental condicionado dos indivíduos, maximizando a sua *performance*, tendo sido mais recentemente direcionadas para a educação. Estão relacionadas entre si, embora o método de intervenção seja exatamente oposto (Whitmore, 2002).

No campo musical, o *mentoring* é o método tradicional adotado pelos professores de instrumento para transmitir conhecimentos aos seus alunos. É realizado por um *mentor* (professor especializado na área em questão) e consiste numa transmissão de conhecimentos com base na sua experiência, no sentido de orientar os alunos e auxiliar nas dificuldades de aprendizagem apresentadas. Neste não existe um prazo de término definido, pois depende sempre da evolução do aluno, ou seja, o processo termina quando este se encontra apto e possui experiência e conhecimentos para prosseguir a sua aprendizagem de forma autónoma (Collin, 1979 *apud* Joy, 2006).

“*Coaching* is more recent phenomenon. It has progressed away from the idea of a subordinating apprenticeship or of sitting at the feet of a guru to receive pearls of wisdom and expert direction and become, at least in theory, a more learner-centred and enabling process. Modern approaches to *coaching* emphasise learning rather than instruction and the importance of starting to facilitate learning from where the learner is” (Flaherty, 2005 *apud* Joy, 2006).

De acordo com Whitmore (2002), o *coaching* desbloqueia o potencial de uma pessoa para maximizar a sua *performance*. É considerado um processo de aceleração de resultados com vista ao desenvolvimento de capacidades e competências emocionais, psicológicas e comportamentais. O responsável por este processo é denominado *coach* e não necessita possuir uma formação profissional na área em questão, ao contrário do *mentor*. Este estimula e auxilia, através de perguntas e técnicas, o seu *coachee* (aluno) a sair do estado atual para o estado desejado, com vista ao desenvolvimento pessoal e da autoaprendizagem para a identificação de soluções para as suas questões.

O *coach* deve certificar-se que o *coachee* apreendeu todos os conhecimentos, relacionados com a aprendizagem instrumental, durante o processo de *mentoring*. Caso contrário, o *coachee* não possuirá meios para responder às questões do *coach*, convertendo-se

assim num processo de *mentoring* e não de *coaching*.

Ash e Quarry enfatizam o facto de que, se o aluno for ouvido com atenção, sem medo de ser julgado, irá sentir-se mais valorizado e mais confiante. A reação natural dos professores, quando surge um problema ou uma dificuldade, é ajudar os alunos de imediato mas, neste processo, o professor não deve tentar preencher os silêncios que surgem nas aulas, dando espaço ao *coachee* para refletir sobre as suas dificuldades e apresentar as suas soluções (Ash e Quarry, 1995 *apud* Joy, 2006). Whitmore (2002) sugere algumas qualidades do *coach* como ser paciente, interessado, bom ouvinte, perceptivo, encorajador, consciente, atento e confiante. O autor refere ainda algumas responsabilidades do *coach* como definir e concordar com os objetivos do aluno, criar um vínculo de confiança com o *coachee*, incentivar a autodescoberta e autoconfiança do aluno, obter estratégias e soluções criadas pelo *coachee*, potencializar competências, ser ético e fomentar a responsabilidade do aluno.

O *coaching* não é simplesmente uma técnica a ser adotada em determinadas situações. É uma forma de gerir um processo de aprendizagem, uma forma de tratamento pessoal, uma forma de pensar. *Coaching* liberta o potencial dos indivíduos, através de um modo de questionamento e de uma forma de pensar e agir sobre as suas capacidades que, irá atribuir-lhes mais responsabilidade e autonomia, modificando as suas crenças e os seus níveis de confiança, para melhorar as suas *performances*. Segundo o autor, *mentoring* é ensinar e *coaching* é auxiliar a pessoa a aprender. A pessoa deve ser considerada em termos do seu futuro potencial e não do seu desempenho passado. A essência do bom *coaching* baseia-se na construção de duas competências: consciência e responsabilidade (Whitmore, 2002).

Consciência é uma competência chave no desenvolvimento do *coaching* e na preparação da *performance* instrumental. Esta, de acordo com Whitmore (2002), leva ao progresso das competências do indivíduo e inclui também autoconsciência, em especial no reconhecimento dos efeitos e das situações em que as emoções e desejos distorcem a percepção realista do mesmo. Segundo o autor, a responsabilidade do *coach* seria então despertar autoconsciência no *coachee*, através de atributos e características singulares da mente e corpo de cada indivíduo. Isso desenvolve autoconfiança, autoestima e autorresponsabilidade.

O autor refere ainda que todo o conhecimento humano pode ser reduzido ao seguinte processo: *input* (entrada de informação) – processamento da informação – *output* (saída de informação processada). Aumentar a consciência seria então o aumento da qualidade dos nossos receptores de *inputs*, neste caso, com a finalidade de esses se tornarem autogerados pelos alunos. O modo de questionamento no *coaching* deve incidir em questões que levem o

coachee a refletir e a fornecer uma resposta descritiva e fundamentada. Assim, o *coach* irá obter um *feedback*, através das respostas do *coachee*, que lhe permitirá definir o nível de consciência e concentração dos alunos.

2.3.6. Ciclo de questões do *coaching*: *Grow*

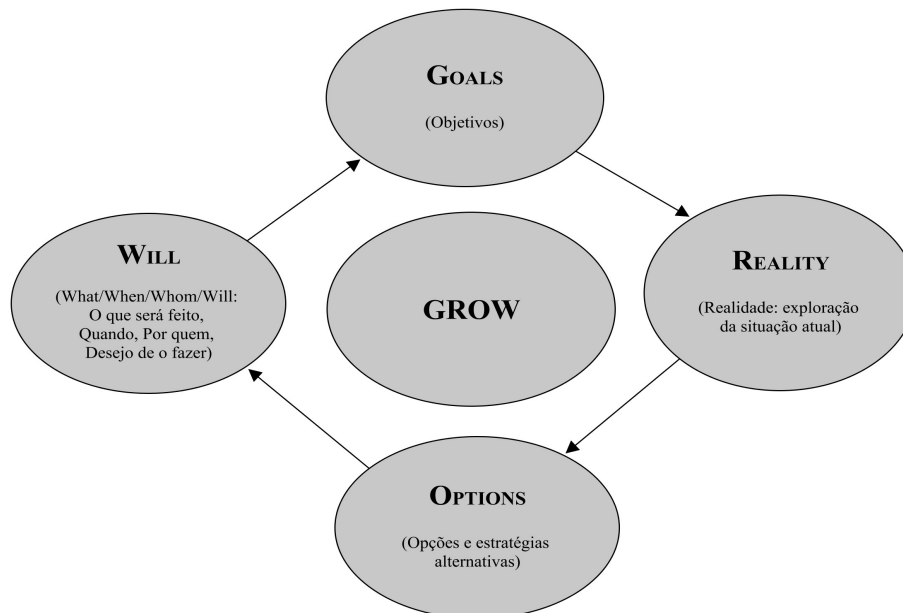


Figura 1 – Modelo *Grow* de Questionamento do *Coaching* (retirado de Whitmore, 2002, adaptado pelo investigador)

Na figura 1 são apresentadas quatro fases distintas no modo de questionamento do *coaching*. A primeira, *goals* (objetivos), é onde devem ser definidas as metas a alcançar pelo *coachee*. Estas devem ser estabelecidas entre os dois, *coach* e *coachee*, através de um compromisso de responsabilidade do *coachee*. A realidade (*reality*) é a exploração da situação atual do *coachee* e é examinada através da consciência. Nesta fase, questões como “O quê”; “Quando”; “Onde”; “Quem”; “Quanto”, são essenciais para incentivar o *coachee* a pensar, examinar, olhar e sentir pois, estas buscam factos e obrigam a uma resposta descritiva, que nesta fase é fulcral. Na etapa das opções (*options*) o objetivo será o *coachee* criar uma lista de estratégias o mais ampla possível. O *coach* deve escutar com atenção o *coachee* e se, o primeiro, for um profissional na área em questão, deve fornecer as suas estratégias quando entender que o segundo esgotou todas as suas possibilidades. É importante referir que, nesta fase, não deve ser descredibilizada a opinião do *coachee* na medida em que pode ser derrubada a sua autoestima e responsabilidade. Deve o *coach* referir que possui outras opções e questionar se o aluno está disposto a ouvir. Na última fase, *will* (desejo), o *coach* deve motivar o seu *coachee* para o plano de trabalho que ambos definiram.

II – 3. Metodologia de Investigação

3.1. Origem do problema de investigação

O problema de investigação em causa teve origem nas experiências performativas do investigador, durante o seu percurso académico. Ao iniciar a sua carreira docente, este verificou que a maior parte dos seus alunos apresentavam inúmeras lacunas ao nível das competências performativas e que isso lhes causava uma ansiedade excessiva no momento das suas *performances*, levando-os à deterioração das mesmas. A *performance* é o culminar de todo o processo de aprendizagem instrumental dos alunos, devendo por isso haver uma consciencialização e preparação prévia e eficaz para esses momentos, para assim garantir o sucesso dos mesmos e assegurar a motivação dos alunos e a sua permanência no estudo do instrumento e na música. Uma revisão literária e alguns relatos informais levaram o investigador a concluir que os professores de instrumento recorrem a técnicas de relaxamento e outras técnicas extramusicais que em nada se parecem relacionar com o ensino de um instrumento, nem preparam eficazmente os alunos para o momento da *performance*, como forma de reduzir e controlar a ansiedade excessiva.

3.2. Objectivos da Investigação

Objetivos Gerais
<ul style="list-style-type: none">▪ Preparar os alunos para o momento da <i>performance</i>;▪ Desenvolver a autoconfiança na <i>performance</i>;▪ Dar significado ao momento da <i>performance</i>;▪ Observar o comportamento dos alunos à exposição de diferentes tipos de <i>performances</i>;▪ Adquirir estratégias de estudo;▪ Compreender quais das estratégias aplicadas mais contribuem para uma preparação eficaz da <i>performance</i> instrumental;

Tabela 10 – Objectivos Gerais da Investigação

Objetivos Específicos
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Adquirir estratégias de preparação mental para a <i>performance</i>; ▪ Desenvolver a concentração na <i>performance</i>; ▪ Controlar os níveis de ansiedade durante a <i>performance</i>; ▪ Promover a autocrítica através dos princípios do <i>coaching</i>; ▪ Utilização saudável do <i>feedback</i>; ▪ Desenvolver competências performativas; ▪ Desenvolver uma boa postura em palco; ▪ Fomentar a motivação intrínseca; ▪ Proporcionar experiências metacognitivas; ▪ Auxiliar os alunos na desdramatização das suas falhas; ▪ Fomentar o positivismo nos pensamentos dos alunos em relação às suas capacidades e ao momento da <i>performance</i>, como forma de desenvolver a autoconfiança, através dos princípios do <i>coaching</i>;

Tabela 11 – Objetivos Específicos da Investigação

3.3. Participantes da Investigação

Caraterísticas e organização dos alunos nas várias fases da investigação	Alunos					
	Diogo*	Mário*	Miguel*	Daniel*	Bruno*	Manuel*
Grupo Experimental	X	X	X	-	-	-
Grupo de Controlo	-	-	-	X	X	X
Quarteto de Saxofones A	X	X	X	-	-	-
Quarteto de Saxofones B	-	-	-	X	X	X
Papel interpretado no quarteto de saxofones	Saxofone Alto 3	Saxofone Alto 2	Saxofone Alto 1	Saxofone Alto 3	Saxofone Alto 2	Saxofone Alto 1
Número de identificação nas entrevistas	1A	2A	3A	1B	2B	3B
Aluno de estágio (seção I)	X	X	X	-	-	-
Outros alunos da classe de saxofones	-	-	-	X	X	X
Idade	10 anos	12 anos	13 anos	10 anos	11 anos	13 anos
Grau de ensino	1º grau iniciante	3º grau	4º grau	1º grau iniciante	2º grau	4º grau

Tabela 12 – Participantes da Investigação

* Todos os nomes dos alunos são fictícios.

3.4. Métodos e Técnicas de Investigação Utilizados

Estudo de Caso	Métodos	Técnicas	Descrição
	Qualitativo/ Descritivo	Observação	Baseou-se na observação de um conjunto de fenómenos a serem investigados num determinado grupo de alunos com o objetivo de recolher dados acerca dos seus comportamentos. Para o efeito foram também utilizadas gravações vídeo/áudio realizadas com os alunos em situações de aula e de <i>performance</i> ;
	Qualitativo	Inquérito por entrevistas	Foram utilizadas para qualificar as interpretações que os alunos fizeram das suas vivências performativas, bem como para definir as problemáticas apresentadas e comprovar os resultados das estratégias aplicadas. Estas foram estruturadas e com questões abertas, tendo sido levadas a cabo no início e no fim do projeto de investigação (Entrevistas Preliminares e Conclusivas);
	Quantitativo	Validação externa	Através de fichas de avaliação de <i>performance</i> , foram realizadas, no final do projeto de investigação, pelo investigador e pelo professor cooperante, avaliações às atitudes e competências performativas em situação de <i>performance</i> pública (audição e provas de passagem), em grupo e individuais, como forma de verificar e comprovar os resultados,
	Qualitativo/ Descritivo	Recolha bibliográfica	A recolha bibliográfica baseou-se na leitura de livros, artigos e teses que incidiram em vários aspetos relacionados com a área de investigação e que serviram para compreender o que <i>à priori</i> foi investigado e para contextualizar, definir e fundamentar as problemáticas e estratégias relatadas neste trabalho;
	Quantitativo/ Comparativo	Experimental	Consistiu em submeter os alunos em estudo à influencia de certas variáveis, em situações controladas e conhecidas pelo investigador, como forma de observar os resultados que essas produziram. Achou-se pertinente criar dois grupos de alunos (Tabela 12), aplicando as estratégias apenas a um deles, como forma de verificar se ocorreram de facto modificações. Para tal foram levadas a cabo atividades preliminares com os alunos do Grupo Experimental que culminaram na realização de um <i>workshop</i> .

Tabela 13 – Métodos e Técnicas de Investigação Utilizados

3.5. Etapas da Investigação

Etapas	Descrição
1ª Etapa	Estabelecimento do protocolo para a realização do estágio do ensino especializado com a EMOL; seleção dos alunos participantes do estágio/investigação; autorização do professor cooperante, do professor orientador, do professor coorientador, dos alunos e dos encarregados e educação; definição da questão de investigação; observação dos alunos; entrevistas preliminares aos participantes; revisão bibliográfica; definição das problemáticas a serem intervencionadas e das estratégias a serem adotadas;
2ª Etapa	Aplicação das estratégias selecionadas no Grupo Experimental em contexto de aula; realização de atividades de preparação com os alunos do Grupo Experimental; realização de um <i>workshop</i> e debate com ambos os grupos de alunos;
3ª Etapa	Realização da audição final de ano, que derivou do <i>workshop</i> ; realização de provas de passagem aos alunos; realização de outras <i>performances</i> avaliativas;
4ª Etapa	Realização de avaliações externas, em grupo e individuais, pelo professor cooperante, em contexto de prova e audição; Realização de entrevistas conclusivas aos alunos participantes;

Tabela 14 – Etapas da Investigação

3.6. Investigação Experimental – *Workshop* “Preparação para a *Performance Instrumental*”

3.6.1. Contextualização

No seguimento do projeto de investigação, foi organizado um *workshop* com os alunos, nas interrupções letivas da páscoa. Este teve como base a experiência, investigação e aplicação de estratégias de ensino inseridas na temática da preparação para a *performance* instrumental, bem como a observação e obtenção de resultados. Sendo este destinado exclusivamente à investigação, teve um número de participantes restrito e selecionado. Participaram os alunos pertencentes ao Grupo Experimental e ao Grupo de Controlo identificados na tabela 12 (3.3.). A utilização dos dois grupos deveu-se à necessidade de observar e concluir se as estratégias de ensino, previamente aplicadas no processo de aprendizagem dos alunos do Grupo Experimental, alcançaram resultados, recorrendo à comparação de ambos os grupos.

O *workshop* teve a duração de seis horas e trinta minutos, onde foram desenvolvidas atividades com o intuito de cumprir os objetivos definidos para este projeto de investigação (3.2.) e ainda proporcionar aos alunos uma experiência musical em grupo. Este permitiu a

cada aluno uma *performance* a solo e em grupo. Para as intervenções a solo foi utilizado o programa individual de cada um para a prova de passagem, previamente acordado com os alunos, entre peças e estudos já trabalhados e outros/as que teriam de preparar até à prova. Relativamente às intervenções em grupo, foram formados dois quartetos de saxofones, cujos elementos se encontram identificados na tabela 12 (3.3.), sendo que o investigador foi o quarto elemento em ambos os quartetos. Para tal foram escolhidas duas peças, *Pomp and Circumstances* de Edward Elgar e *Der Fruhling* de Antonio Vivaldi, tendo estas sido trabalhadas durante as aulas individuais de saxofone desde o início do mês de Março de 2014. Ambas as peças foram adaptadas para a formação de três saxofones altos e um saxofone barítono, devido ao facto de a escola e os alunos apenas possuírem estes instrumentos. No final deste *workshop* houve ainda a preciosa participação do professor cooperante, o professor José António Lopes, que foi um elemento chave na orientação, participação e realização de um debate com os alunos.

3.6.2. Princípios Pedagógicos

As estratégias aplicadas no contexto da investigação seguiram os princípios pedagógicos contidos na revisão da literatura. No entanto, foram construídos pelo investigador, dois gráficos que estiveram na base de todo o método de ensino adotado. O primeiro apresenta-se como um Modelo de *Performance* (Anexo 10). Foi recentemente criado por Hallam (2006: 106) e adaptado pelo investigador para o presente trabalho. Este tem em conta vários fatores que, segundo a fonte original, provocam ansiedade no momento da *performance* e portanto este está diretamente relacionado com a sua preparação. O gráfico representa um ciclo que se inicia com as características do *performer* e percorre um grupo de elementos a serem tidos em conta na preparação de uma *performance* que, no final, através do *feedback* do professor e autoavaliação do aluno pós *performance*, irá ciclicamente modificar as características do aluno e afetar positivamente todos os elementos que constituem o ciclo de preparação da *performance*. Este processo foi tido em conta aquando a realização de *performances* do Grupo Experimental.

O segundo é um ciclo de resultados do *coaching* (Anexo 11). Foi criado por Crane (2002) e adaptado pelo investigador. Este foi tido em conta nas estratégias adotadas nas aulas dos alunos do Grupo Experimental. Ao contrário do anterior, este prevê a modificação de elementos pessoais como a falta de autoconfiança que, também através de um processo cíclico, pretende solucionar as problemáticas da *performance* causadoras de ansiedade. O

coaching, através do modo de tratamento pessoal e do questionamento, irá auxiliar os alunos a desdramatizar as suas falhas, a aumentar a sua autoconfiança, a realizar uma autoavaliação completa, a produzir pensamentos positivos em relação às suas capacidades e ao momento da *performance*, a gerir os seus próprios processos de aprendizagem e a dominar um conjunto de estratégias de resolução de dificuldades e de preparação para a *performance* que irá gradualmente modificar as suas atitudes no momento da *performance*, regulando cada vez mais os níveis de ansiedade.

3.6.3. Atividades preliminares ao *workshop*

Muito antes de ser realizado este *workshop*, aquando o início do 2º período em Janeiro, foram desenvolvidas com os alunos do Grupo Experimental, várias atividades como estratégias de preparação para a *performance*. O ato de tocar em público exige uma contínua prática, para que se possam detetar e corrigir problemas performativos. Infelizmente, apesar deste ser o culminar de toda a aprendizagem instrumental e ser um elemento chave na evolução do aluno, é uma ação que se realiza muito poucas vezes por ano. Portanto, tornou-se necessário, também para a investigação, a criação de mais momentos de *performance*, para que se possa de facto despoletar evolução nos alunos e retirar conclusões.

Foram então organizadas, com alguns colegas de formação musical, pequenas *performances* dos alunos do Grupo Experimental, durante as aulas desses professores. O professor/investigador e o aluno, deslocavam-se à sala onde a turma de formação musical estaria a ter aula e o aluno executava um pequeno estudo ou peça. Por vezes, estes momentos de interrupção das aulas de formação musical eram aproveitados pelo professor da disciplina para introduzir à turma alguns conhecimentos de instrumentação relativos ao saxofone e também sobre questões teóricas ligadas ao ritmo, métrica e estilo do estudo ou peça executado pelo aluno. O objetivo foi, não só haver mais momentos de *performance*, mas também detetar possíveis falhas que ocorram apenas nesses momentos recorrendo à autoavaliação do aluno, com o auxílio do professor, apontando todos os aspetos positivos e procurando desdramatizar os negativos, na tentativa de aumentar a autoconfiança do aluno e encontrar soluções práticas para os problemas apresentados, através dos métodos e questionamentos do *coaching*. Comparativamente, os alunos do Grupo de Controlo apenas tocaram em público nas audições periódicas de classe.

“A apresentação do repertório para poucas pessoas, em ambiente de limitada exposição pública, é um recurso eficaz na etapa de execução, pois o aumento da segurança e autoconfiança do instrumentista, atenua a tensão no momento da *performance*. Esta ferramenta pode também apontar eventuais falhas de memória não perceptíveis no estudo individual” (Cerqueira, 2009: 105).

Um dos aspetos que se considera muito importante na preparação de uma *performance* é estarem ambientados ao local onde esta irá decorrer. A adaptação a uma sala de concerto requer uma prática regular no local, com e sem público. A vantagem de poderem utilizar com regularidade o local habitual de concerto, sem público, passa por não só poderem efetuar previamente uma adaptação acústica, mas também por poderem realizar uma preparação mental para *performance*, no próprio local onde a irão executar. Uma vez que as audições da classe de saxofones são sempre agendadas para o auditório principal da EMOL, decidiu-se proporcionar, aos alunos do Grupo Experimental, algumas aulas individuais no local, como forma de aplicar algumas estratégias preliminares de preparação mental para a *performance*. Este foi também o pensamento quando se decidiu realizar o *workshop* no auditório da EMOL. Nessas aulas, os alunos foram orientados no sentido de corrigirem a sua postura em palco e de adaptarem a sua projeção sonora consoante as características acústicas da sala. Foi desenvolvida também uma estratégia preliminar de preparação mental para a *performance*, onde foi pedido a cada aluno para imaginar o auditório cheio de público enquanto realizasse a sua *performance*, colocando nesta todas as sensações e seriedade habituais. Referiu-se estratégia preliminar pois o objetivo é, quando o aluno atingir uma certa maturidade, desenvolvê-la e ganhar autonomia para a reproduzir em casa ou em qualquer local onde estude saxofone, imaginando-se no local onde a *performance* irá decorrer. À semelhança do que ocorreu na aplicação da estratégia anterior, o Grupo de Controlo não participou nestas aulas de preparação para a *performance* no auditório da EMOL.

Por último, foi desenvolvido, através da análise de gravações de aulas e audições, o sentido crítico e a prática de uma autocrítica oral realizada pelo aluno, sem a intervenção do professor. No final dessa análise feita pelos alunos, o professor contribuía com o seu *feedback*, tentando sempre criar pensamentos e energias positivas relativamente à *performance*, nunca descredibilizando a opinião do aluno. À exceção das estratégias anteriores, esta foi aplicada tanto no Grupo Experimental como no Grupo de Controlo pois, desenvolver a autocrítica e a autoavaliação nos alunos, são funções básicas de um professor de instrumento. A diferença é que com o Grupo Experimental foram gravadas e analisadas, de

forma exaustiva e pormenorizada, várias aulas completas, situações específicas de aulas e todas as *performances* por estes realizadas (em turmas de formação musical, audições de classe ou no concurso interno da escola) enquanto que, com o Grupo de Controlo apenas foram analisados os principais aspetos positivos e negativos das gravações efetuadas nas audições periódicas de classe.

3.6.4. Planificação do *workshop*

Apresentação – 10 minutos

Reunidos os seis alunos no auditório da EMOL, local onde se realizou todo o *workshop*, foi sugerido que se sentassem todos em círculo no palco, para que pudessem ter um diálogo antes de iniciar as atividades práticas programadas. Começou-se por lhes apresentar os objetivos gerais da atividade, como já havia sido feito antes individualmente. Foi esclarecido que, apesar da organização deste *workshop* estar diretamente ligada à necessidade de aplicação de estratégias e métodos de ensino, à observação e conclusão dos resultados que esta investigação exige, os objetivos principais são os alunos, o desenvolvimento de competências e a experiência de novas situações. Foi transmitido também que todas as atividades que iriam ser desenvolvidas naquela tarde não teriam qualquer resultado ou propósito sem um elemento chave, a concentração.

“*Performance* making requires focus. The ability to find focus, stay focused and to shift focus, plus an awareness of the audience’s focus, are central to making a *performance* work. (...) You can only be in or out of *performance* mode. If you’re out then don’t perform. You are not performing if you are in the middle of in and out – you might as well be in the audience. A commitment needs to be made to the moment in order for it to become a *performance*. Traditionally, musicians in rehearsal don’t do this – they tend to build towards the actual *performance* using a different energy in rehearsal and *performance*. This is not so in *performance* making. Everyone is in from the moment they enter the workspace, right from day one” (Leak, 2003: 11).

Aquecimento em grupo – 30 minutos

1. Afinar os instrumentos com o piano através do auxílio do professor;
2. Executar a escala de Dó M, em notas longas e em toda a extensão do instrumento;
3. Retificar a afinação dos instrumentos após o ponto 2;
4. Executar exercícios de *staccato* na escala de Dó M, com diferentes padrões rítmicos sugeridos pelo professor;
5. Executar o arpejo de Dó M em toda a extensão do saxofone, parando em cada nota o tempo necessário para que os alunos se apercebam da eventual desafinação;
6. Executar uma nota, escolhida aleatoriamente por cada participante, dentro do arpejo de Dó M, mudando de nota a cada gesto do professor;
7. Dividir os seis alunos em três grupos diferentes, executando cada grupo um grau do acorde de Dó M;
8. Compreender, através da audição, as dinâmicas e afinação necessárias para que o acorde de Dó M nos soe equilibrado;

Ensaiai os quartetos de saxofones separadamente – 1 hora cada quarteto

1. Começar por ensaiar o Quarteto de Saxofones A no palco, enquanto os restantes alunos permanecem na plateia, obtendo informações sobre a execução das peças;
2. Solicitar aos alunos na plateia para estarem bem atentos, para poderem no final dar um *feedback* da *performance* do primeiro quarteto;
3. Ensaiai as duas obras, ouvindo a parte individual de cada um e analisando a forma como todas as vozes se encaixam;
4. Definir entradas, respirações e dinâmicas de grupo;
5. Juntar o quarto elemento ao grupo, com o saxofone barítono, completando assim o quarteto;
6. Requerer aos alunos na plateia para darem um *feedback* da *performance* ao quarteto que está em palco sempre que acharem oportuno ou for solicitado, incluindo aspetos posturais, equilíbrio de dinâmicas, som de grupo e noção de pulsação;
7. Quando as duas peças estiverem preparadas, realizar exatamente o mesmo trabalho com o Quarteto de Saxofones B, ficando os restantes alunos (Quarteto de Saxofones A) na plateia com a mesma função do grupo anterior;

Performance – 15 minutos

1. *Performance* do Quarteto de Saxofones A com as peças ensaiadas;
2. *Performance* do Quarteto de Saxofones B com as peças ensaiadas;
3. Gravar em vídeo/áudio a *performance* de ambos os quartetos;

Nota 1: Antes das *performances* dos quartetos, foi transmitido individualmente a cada aluno do Quarteto de Saxofones A (Grupo Experimental) que, o objetivo seria encararem este momento com a mesma seriedade de uma audição, imaginando todo o auditório repleto de pais, amigos e professores, devendo por isso colocar o máximo de empenho e concentração nas suas *performances*. Enquanto aos alunos do Grupo de Controlo não lhes foi dada nenhuma indicação de preparação mental para a *performance*, foi-lhes pedido apenas que estivessem concentrados.

Feedback de grupo – 15 minutos

Citando Leak (2003), “*Alternatively a performance involving everyone can be videotaped so that all can view and discuss it.*” Assim, no final das *performances* realizadas pelos dois quartetos, voltaram a sentar-se em círculo no palco, desta vez para ouvir e analisar as gravações. Após a análise destas, pediu-se a todos os participantes para darem o seu *feedback* e autoavaliação relativamente à *performance* de ambos os grupos, fazendo críticas construtivas para que cada quarteto possa evoluir, não só em termos de execução das peças, mas também relativamente a aspetos performativos. O professor não participou ativamente nesta tarefa, deixando que eles próprios fizessem as suas observações, guardando a sua intervenção apenas para o final, acrescentando e reforçando as informações contidas nos comentários de cada um.

Intervalo – 10 minutos

Aulas de grupo com o programa individual para a prova de passagem – 1h30

1. Escolher aleatoriamente um aluno para ir para o palco e tocar uma ou duas peças ou estudos do programa da prova de passagem, preferencialmente aqueles/as que ainda não foram trabalhados individualmente na aula;

2. As peças e estudos apresentados pelos alunos serão trabalhados no palco, perante e com o auxílio dos colegas;
3. Os restantes alunos mantêm-se na plateia, intervindo sempre que tiverem conhecimento de um exercício ou estratégia que possa solucionar determinado problema que estiver a decorrer na *performance* do colega;
4. Realizar esta tarefa com todos os alunos, solicitando sempre opiniões e sugestões de todos os colegas presentes na plateia;

Feedback de grupo – 15 minutos

Após terem assistido a todas as *performances* e terem trabalhado todas as peças e estudos, onde foram ouvidas e experienciadas estratégias como a autocrítica, diferentes métodos de estudo, inúmeros exercícios de resolução de dificuldades e ainda o *feedback* saudável, passaram então à última sessão de *feedback* de grupo do *workshop*. Voltaram a sentar-se em círculo no palco, sendo que desta vez o *feedback* seria dirigido a cada aluno e não a cada grupo. Foi solicitado que cada um fizesse uma autocrítica à sua *performance*, seguido sempre de um *feedback* de todo o grupo, incluindo o professor, e assim sucessivamente até percorrer todos os participantes.

Intervalo – 15 minutos

Debate – 1 hora

Como forma de concluir este *workshop* foi organizado um debate sobre a respetiva temática. Para tal foi convidada uma pessoa mais experiente, o professor José António Lopes, que para além de ser professor de saxofone na EMOL é também professor cooperante do mestrando, para se juntar a este como moderador do debate. Este teve como objetivo, proporcionar aos alunos um diálogo aberto sobre esta temática que tanto os perturba e que tanto têm trabalhado, a *performance*. O debate foi dividido em duas subcategorias, relativamente à preparação para a *performance*, as problemáticas e as estratégias. Começaram por lhes contar algumas experiências performativas, tanto dos seus percursos como alunos ou como profissionais, no sentido de os incentivar e “quebrar o gelo” inicial de um debate. Os alunos aderiram rapidamente ao diálogo, descrevendo situações desagradáveis que já lhes aconteceram e problemáticas que sejam características das suas *performances*. Discutidas todas

as problemáticas associadas à *performance* instrumental, passaram à subcategoria das estratégias. Nesta foi onde os alunos menos participaram, referindo apenas estratégias de estudo pré *performance* que aprenderam com o professor, tal como estudar o programa num andamento lento, insistir mais nas passagens musicais problemáticas, não estudar exaustivamente, entre outras. As estratégias mentais de preparação para a *performance* foram apenas sugeridas pelos moderadores, uma vez que os alunos ainda não possuíam conhecimentos nem consciência neste campo. Foi sugerida a estratégia colocada em prática nesta investigação (referida nas atividades preliminares ao *workshop*), a criação de uma imagem mental do espaço e situação de audição, colocando-se imaginariamente no local e despoletando em si próprio as emoções a esta associadas, na fase de preparação para a *performance*. O professor cooperante sugeriu uma estratégia semelhante, que inclui a utilização de qualquer meio de gravação vídeo/áudio (telemóvel, câmara de filmar, máquina fotográfica, entre outros), assumindo esse objeto como o público, sabendo que não pode parar e procedendo à análise da gravação no final. Houve ainda uma última sugestão, feita por um aluno do Grupo Experimental, de uma estratégia que ele próprio utiliza durante a *performance*. Consiste em fixar visualmente qualquer ponto no auditório, como forma de se abstrair da presença do público.

II – 4. Apresentação e Análise dos Resultados

4.1. Entrevistas Preliminares

Na fase inicial desta investigação, surgiu a necessidade de realizar entrevistas preliminares aos alunos, como forma de compreender o que estes pensam e sentem relativamente às suas *performances* e que conhecimentos possuem sobre estratégias de preparação mental para as mesmas. Para tal, foram utilizados os grupos de alunos já conhecidos, o Grupo Experimental e o Grupo de Controlo, para que houvesse a possibilidade de comparação, uma vez que serão aplicadas estratégias de ensino diferentes nos dois grupos. As estratégias desenvolvidas nesta investigação foram aplicadas ao Grupo Experimental, enquanto o Grupo de Controlo serviu apenas como objeto de comparação e observação. A contribuição dos alunos foi muito importante para esta investigação, não só para a caracterização desta problemática, como também, para fomentar o reconhecimento desta no sistema de ensino atual.

Para o efeito, foi realizado o guião, os objetivos e as transcrições das entrevistas preliminares, que constituem o Anexo 1, Anexo 2 e Anexo 3 respetivamente. A compreensão das subsecções seguintes (síntese e análise das entrevistas preliminares) implica uma consulta prévia dos referidos anexos.

4.1.1. Síntese das Entrevistas Preliminares

Blocos Temáticos	Respostas às questões – Alunos Grupo Experimental	Respostas às questões – Alunos Grupo de Controlo
<p style="text-align: center;">B</p> <p style="text-align: center;">Autoavaliação das <i>performances</i> e problemáticas associadas</p>	<p>1 – “(...) podiam ter corrido melhor. (...) normalmente correm mais ou menos.”; “Correram bem, mas podem sempre correr melhor.”; “Correram bem”;</p> <p>2 – “Quando me engano fico às vezes muito tempo parado. (...) se me engano perco-me e já não sei onde estou a tocar.”; “Às vezes fico a tremer muito, fico um bocado distraído. Como estou muito nervoso respiro mais vezes do que o normal e isso atrapalha tudo”; “Fico nervoso (...) um pouco de pânico (...) acontece-me enganar-me nas notas.”;</p>	<p>1 – “(...) podiam ter corrido melhor.”; “(...) nem muito bem nem muito mal.”; “Não correm bem.”;</p> <p>2 – “Nervosismo (...) faz com que não esteja bem concentrado (...) não estou com a cabeça no lugar (...)”; “(...) engano-me e perco-me (...) esqueço-me de fazer muitas coisas.”; “Atraso e adianto o tempo (...) esqueço-me das dinâmicas (...) se a peça estiver muito mal falho também as notas.”;</p>
<p style="text-align: center;">C</p> <p style="text-align: center;">Diferentes <i>performances</i> e sentimentos associados</p>	<p>3 – “Antes estou um bocadinho nervoso (...) se correr mal eu penso que as pessoas gozam (...) quando entro no palco fico mais calmo (...)”; “Antes sinto-me nervoso (...) quando estou a tocar sinto-me mais nervoso.”; “Fico mais nervoso antes de subir para o palco. Quando estou a tocar fico mais calmo.”;</p> <p>4 – “Fico mais confortável com os meus pais a assistir. (...) No palco fico mais nervoso se tiver que tocar com outras pessoas (...)”; Sinto-me mais à vontade se estiver a tocar para pessoas que não conheço (...) assim não tenho de ouvir o comentário delas. Sinto-me melhor em palco quando toco sozinho.”; “(...) só se estiverem colegas conhecidos a assistir é que fico mais nervoso. Fico mais calmo a tocar com outras pessoas (...)”;</p>	<p>3 – “Antes da <i>performance</i> estou muito nervoso. (...) porque não estou dentro de mim, penso que vai correr mal (...) Quando subo para o palco (...) podia correr melhor”; “Antes sinto-me um bocado nervoso (...) No momento fico muito mais nervoso.”; “(...) antes às vezes sinto-me nervoso (...) quando vou para o palco fico pior”;</p> <p>4 – Sinto-me mais confortável a mostrar aos meus pais o que fiz esta semana (...) Sinto-me melhor com as pessoas que já conheço”; “Sinto-me mais confortável quando está só o professor a ouvir (...) porque não está muita gente (...) Sinto-me melhor a tocar com a pianista.”; “Sinto-me mais confortável a tocar com outras pessoas, sozinho fico pior”;</p>

	<p>5 – “(...) sinto-me bem. Fico nervoso quando me estou a enganar.”; “Sinto-me normal”; “Sinto-me normal, raramente fico nervoso na aula”;</p>	<p>5 – “Sinto-me bem”; “Sinto-me um pouco nervoso porque tenho medo de me enganar”; “Sinto-me calmo”;</p>
<p>D Preparação para a <i>performance</i>/estratégias</p>	<p>6 – “(...) estudo mais o que vou tocar na audição.”; “estudo mais as peças que vou tocar (...) quando estou na audição tento olhar para um sítio para não estar assim a olhar para as pessoas (...)”; “Penso que tem que correr bem, porque estudei para isso (...) Costumo estudar mais do que o normal antes de uma <i>performance</i>.”;</p> <p>7 – “Estar mais calmo (...) Não sei..”; “Tenho de pensar que estou a tocar sem ninguém a ver.”; “Ter mais calmo e perder o nervosinho”;</p>	<p>6 – “(...) quando é a minha vez de ir para o palco penso logo que vai correr bem (...) Estudo muito, mais do que o normal.”; “(...) costumo estudar o máximo possível (...)”; “Costumo ver as passagens mais difíceis (...) vejo o estudo ou a peça de início ao fim, mesmo enganando-me continuo (...) não tenho assim nenhuma estratégia.”;</p> <p>7 – “(...) pensar na positiva (...) estar sempre confiante do que faço (...)”; “Começar a descontrair mais antes das audições (...) Assim quando chegar à audição já estou mais relaxado (...)”; “Sem ser estudar mais, não faço ideia”;</p>
<p>E Objetivos da <i>performance</i></p>	<p>8 – “Para mostrar o que eu tive a trabalhar, para as pessoas verem (...)”; “Perder o medo (...) mostrar às pessoas aquilo que trabalhei.”; “Para aprendermos a manter-nos calmos com o público (...) para nos habituarmos a esse ambiente.”;</p>	<p>8 – “Melhorar a concentração”; “(...) é ver como nós reagimos ao público (...) ver como é que elas reagem a ouvir-nos tocar.”; “Mostrar às pessoas o quanto eu já aprendi a tocar e incentivá-las a fazer o mesmo.”;</p>
<p>F <i>Feedback</i> pós <i>performance</i></p>	<p>9 – “Prefiro um <i>feedback</i> mais crítico. Para eu poder saber os meus erros (...)”; “Prefiro um <i>feedback</i> mais sincero para saber o que tenho de melhorar.”; “Prefiro um <i>feedback</i> com críticas construtivas para que eu possa resolver os meus problemas.”;</p>	<p>9 – “Prefiro um <i>feedback</i> crítico(...) assim já sei o que tenho de estudar (...)”; “Prefiro um <i>feedback</i> que me ajude mais a compreender os meus erros (...) se não me disserem nada continuo a tocar da mesma maneira (...)”; “Prefiro um <i>feedback</i> que me diga o que fiz mal e o que fiz bem”;</p>

Tabela 15 – Síntese das Entrevistas Preliminares

4.1.2. Análise das Entrevistas Preliminares

Com base nos dados apresentados pela tabela anterior, que fornece uma síntese das opiniões partilhadas pelos alunos durante as entrevistas preliminares, será elaborada neste ponto uma breve análise comparativa das respostas apresentadas por ambos os grupos, em cada bloco temático. Esta análise pretendeu concluir em que patamar se encontram os dois grupos em comparação, relativamente às suas noções de, sucesso ou insucesso nas suas *performances*, diferentes situações de *performance* e sentimentos associados, conhecimento de estratégias de preparação mental para a *performance*, objetivos da *performance* e respetivo *feedback*, antes de terem sido aplicadas quaisquer estratégias. Referem-se noções pois, sendo as entrevistas direcionadas para alunos que se encontram ainda em fase de desenvolvimento dos seus processos de aprendizagem, é sempre necessário efetuar uma comparação com a realidade, através da opinião do professor, como forma de concluir se os alunos possuem uma visão clara ou distorcida dos seus desempenhos e compreender os motivos que os levaram a obter essa visão.

O primeiro bloco temático (B), formado por duas questões, pretendeu obter, da parte dos alunos, uma autoavaliação das suas *performances* mais recentes e uma análise sobre quais pensam ser as principais problemáticas associadas às mesmas. Embora nesta fase da investigação ainda não tenham sido aplicadas nenhuma das estratégias de ensino específicas, que possam de facto diferenciar os dois grupos de alunos em análise, segundo as respostas obtidas neste bloco temático (ainda que estas sejam muito semelhantes), é possível observar já algumas diferenças entre eles. Enquanto no Grupo Experimental todos os alunos se referiram de forma positiva às suas *performances*, acrescentando que poderiam sempre correr melhor, no Grupo de Controlo, nenhum dos elementos se referiu de forma positiva ao seu desempenho, havendo inclusive um elemento que apresentou uma resposta claramente negativa, afirmando que as suas *performances* “Não correm bem”. Na segunda questão as respostas já foram mais consensuais. Ambos os grupos apresentaram problemáticas comuns durante as suas *performances* como bloqueios de memória, que os leva a falhar aspetos musicais que já dominavam e que os impede de recuperar a concentração e motivação necessárias para progredir nas mesmas; respiração descontrolada e nervosismo. Com base nesta análise pode-se afirmar que de uma forma geral ambos os grupos demonstraram ter a mínima consciência dos seus desempenhos em *performance*, à exceção do Grupo de Controlo, onde alguns alunos sobrevalorizaram os seus desempenhos em audições, classificando-os como “mais ou menos”, quando na realidade foram bastante fracos. No que

respeita aos problemas que os alunos identificaram nas suas *performances*, ambos os grupos apresentaram os mesmos padrões.

O bloco temático seguinte (C), foi constituído por três questões e pretendeu compreender quais os sentimentos associados, pelos alunos, aos momentos antes e durante as *performances* e nas suas diferentes variantes (a solo, com piano, em duo com o professor, em formações maiores, tipo de público). Na primeira questão, a opinião predominante do Grupo Experimental é que se sentem mais nervosos antes da *performance* e no momento em que entram em palco esse sentimento é atenuado. Comparativamente, o Grupo de Controlo apresenta os mesmos sentimentos antes da *performance* mas, quando sobem ao palco, consideram que se sentem muito mais nervosos. Foram ainda referidos, por alunos de ambos os grupos, dois aspetos muito importantes. No Grupo Experimental, um dos alunos mostrou sentir-se bastante prejudicado nas suas *performances* pelo receio do julgamento por parte dos outros colegas, afirmando, “Se tiver ao pé de um colega que não goze e seja amigo eu gosto mas, se tive ao pé de um colega que seja mau não gosto assim muito, porque se falhar depois começam a gozar.” Este receio também foi referido, um pouco por todos os alunos, nas respostas à questão seguinte, acrescentando a preferência de tocar para pessoas que não conhecem, pois assim não têm de ouvir o comentário delas. No Grupo de Controlo um dos alunos mostrou ser bastante afetado antes das suas *performances* por pensamentos negativos, afirmando, “Fico nervoso porque não estou dentro de mim, penso que vai correr mal, coisas desse género.” Em relação às diferentes variantes da situação de *performance*, no Grupo Experimental predominou a preferência por tocarem sozinhos em palco (pois assim apenas têm de se concentrar na sua parte) e no Grupo de Controlo, a de tocar acompanhado (sentem que estão menos expostos a tocar em grupo). Nas *performances* em contexto de sala de aula todos afirmaram que, raramente se sentem nervosos, acrescentando alguns que ficam nervosos quando começam a falhar muitas coisas durante a aula. No geral, neste bloco temático, foram referidas, pelos alunos, várias problemáticas antes e durante a *performance* como bloqueios de memória, dificuldade em recuperar a concentração e motivação após uma falha durante a *performance* devido à exagerada dramatização da mesma, respiração descontrolada, falta de autoconfiança, falta de confiança nas suas *performances* e pensamentos negativos antes das mesmas, que os leva a um aumento da ansiedade. Na última questão deste bloco, deve-se acrescentar que, os alunos do Grupo de Controlo tiveram algum receio de responder com sinceridade a esta questão pois, com base na experiência da convivência, observou-se regularmente estados elevados de ansiedade neste grupo de alunos durante as suas aulas, contrariamente ao que os mesmos responderam.

O bloco temático D, através das duas questões apresentadas, pretendeu compreender o nível de conhecimentos dos alunos relativamente a estratégias de estudo, de preparação mental para a *performance* e de resolução de problemas performativos. Pode-se considerar que ambos os grupos abordaram estratégias de estudo e de preparação para a *performance* semelhantes, como estudar o máximo possível o programa da audição na semana anterior, trabalhar mais as passagens mais difíceis e tocar as peças e estudos do início ao fim, sem nunca parar. Ao nível de estratégias de preparação mental, alguns alunos (de ambos os grupos) referiram táticas que utilizam apenas quando já estão a subir para o palco, como fixar o olhar num ponto do auditório afastado do público e tentar ter pensamentos positivos. Na segunda questão, todos os alunos revelaram falta de conhecimento de outras estratégias mentais de preparação para a *performance* ou de outras formas de ultrapassar os problemas apresentados, uma vez que apenas referiram que deveriam estar mais relaxados e ter pensamentos positivos. No geral, deve-se destacar a referência a uma estratégia de estudo e de preparação para a *performance* apresentada por alguns alunos, que se pode considerar ser a causa de muitos problemas performativos, o estudo obsessivo na semana anterior às *performances* que, normalmente, leva a distorções de aspetos musicais presentes nos estudos ou peças que já estariam dominadas.

O bloco temático E, com apenas uma questão, teve como objetivo recolher as opiniões dos alunos relativamente aos objetivos implícitos e explícitos de tocar em público regularmente. Ambos os grupos demonstraram compreender os objetivos da *performance*, apresentando vários motivos como, demonstrar às pessoas o seu trabalho, perder o medo, habituarem-se ao público, manter a concentração, entre outros.

Por último, o bloco temático F, também com uma única questão, pretendeu concluir que tipo de *feedback* pós *performance*, seja em situação de aula ou de audição, os alunos preferem receber por parte do professor, como forma de concluir se estes compreendem e assumem a importância deste. Foram também apresentadas respostas coincidentes nos dois grupos, revelando bastante maturidade relativamente a esta questão, assumindo a necessidade de um *feedback* crítico, para poderem ter conhecimento do que fazem bem e o do que fazem mal (“mais sincero”; “com críticas construtivas”).

4.2. Workshop “Preparação para *Performance Instrumental*”

4.2.1. Resultados das atividades preliminares ao *workshop*

Neste ponto pode-se considerar que há vários elementos a apresentar, nomeadamente no que diz respeito às atividades preliminares. Estas tiveram um resultado geral bastante positivo nos alunos do Grupo Experimental. As *performances* individuais realizadas em aulas de formação musical revelaram-se uma ótima estratégia, pois os alunos, embora estivessem com algum receio inicial, acabaram por assumir que essa situação performativa seria mais confortável do que a audição, pois tinha um público mais restrito e um ambiente mais informal. Assim puderam detetar falhas que apenas em situação de *performance* se manifestariam e corrigi-las atempadamente, através do *feedback* de ambas as partes e da sua própria autocrítica. Esta atividade teve também como objetivo implícito aumentar o número de *performances* realizadas pelos alunos. Pode-se afirmar que estas tiveram um balanço bastante positivo, pois os alunos conseguiram detetar a tempo as suas falhas, apresentaram níveis de ansiedade bastante mais baixos e ainda puderam ter um *feedback* do professor de formação musical e dos alunos das turmas. Estas atividades foram realizadas também no 3º período e até ao final do ano letivo. Enquanto isso, os alunos do Grupo de Controlo, que não foram sujeitos a nenhuma destas práticas, mantiveram os níveis de ansiedade na *performance* e detetaram as suas falhas tarde demais, já só nas audições e provas de passagem. Em relação às aulas individuais realizadas no auditório da EMOL (bem como o *workshop*), estas tiveram três propósitos. Primeiro, o objetivo de “limpar” as associações negativas que os alunos acabam por efetuar deste espaço, fazendo com que estes atribuam uma carga negativa muito maior às suas *performances*. Segundo, transmitir aos alunos uma noção de acústica, através da comparação das intensidades executadas na sala de aula e no auditório e recorrendo à gravação e audição das mesmas. Em terceiro e não menos importante, o desenvolvimento de uma estratégia de preparação mental para a *performance* (referida anteriormente), que consiste na criação de uma imagem mental da situação de *performance* pública, enquanto executa o seu programa. Posteriormente, pretende-se que o aluno crie também uma imagem mental do espaço habitual das suas *performances*, para que possa aplicar esta estratégia de preparação em casa. Estas tiveram alguns resultados nos alunos do Grupo Experimental, embora seja necessário uma prática mais prolongada até eles possuírem autonomia intelectual para o fazerem sozinhos. O Grupo de Controlo, mais uma vez não foi exposto a estas atividades, mantendo assim os seus conhecimentos ao nível performativo e acústico. As

estratégias utilizadas no sentido de desenvolver a capacidade de autocrítica nos alunos, através da análise de gravações (de audições e aulas) e de um *feedback* sempre completo da parte do professor, produziram resultados muito positivos. Os alunos do Grupo Experimental, embora ainda não detetem exatamente todas as suas falhas, já conseguem realizar autonomamente uma autoavaliação do seu desempenho. Os alunos do Grupo de Controlo, como aplicaram esta estratégia num contexto muito mais reduzido (comentando apenas os principais aspetos positivos e negativos das audições periódicas de classe), obtiveram poucos resultados, realizando uma autoavaliação do seu desempenho ainda muito incompleta.

4.2.2. Resultados do *workshop*

No que respeita aos ensaios com os quartetos de saxofones, pode-se afirmar que foram uma surpresa bastante positiva. A maioria dos alunos participantes nunca tinha tocado em outras formações instrumentais. De uma forma geral, adaptaram-se com muita facilidade ao conceito de música de câmara, mais especificamente à formação de quarteto de saxofones. Houve diferenças claras, de nível performativo, entre os dois quartetos, tanto durante os ensaios como na *performance*, resultante das atividades preliminares desenvolvidas. O quarteto do Grupo Experimental demonstrou segurança e confiança no seu desempenho, revelando bons níveis de concentração. Apresentaram também as peças muito bem estudadas e compreendidas, o que fez toda a diferença durante o trabalho de ensaio e na *performance* realizada no *workshop*. Embora estas obras tenham sido preparadas exatamente da mesma forma, com os dois grupos, durante as aulas individuais, o Quarteto de Saxofones B (Grupo de Controlo) teve um desempenho bastante inferior, demonstrando falta de preparação das peças, desconcentração, falta de confiança e altos níveis de ansiedade. Comparativamente, em termos de produtividade, o Quarteto de Saxofones A (Grupo Experimental) conseguiu preparar, em uma hora, ambas as peças num bom nível de execução musical, reagindo com eficácia às tarefas exigidas. Já o Quarteto B, no mesmo tempo, preparou as peças apenas num nível razoável e ainda com bastantes lacunas por parte de alguns elementos. As peças realizadas com os dois quartetos de saxofones, surgiram com o propósito de investigar, se os alunos quando tocam em grupo, mantendo essa prática, apresentam ou não níveis de ansiedade mais baixos e se isso se reflete na qualidade das suas *performances* individuais. Pretendeu-se também concluir se, as estratégias de preparação para a *performance* aplicadas unicamente nos alunos do Grupo Experimental, produziram ou não resultados positivos nas suas *performances*, recorrendo à comparação entre os dois grupos. Para tal, deu-se

continuidade aos ensaios dos quartetos, para uma apresentação na audição do 3º período, onde executaram as mesmas peças, em momentos diferentes desta.

Já nas *performances* individuais, os alunos do Grupo Experimental mostraram novamente uma atitude muito mais adequada que os restantes. Apresentaram o programa bem estudado e tocaram-no no palco, para os colegas, demonstrando confiança, concentração e níveis equilibrados de ansiedade. As fases de *feedback* em grupo foram muito importantes neste trabalho, no sentido em que estas ocorreram principalmente entre alunos e não exclusivamente da parte do professor e contribuíram para o desenvolvimento das suas próprias autoavaliações. Como forma de preparação, recorreu-se à análise de gravações realizadas no *workshop*, transmitindo-lhes uma vasta gama de aspetos a serem focados no *feedback*. Tendo sido realizado este procedimento durante o ano letivo, utilizando gravações de aulas, audições e de outras *performances*, com os alunos do Grupo Experimental, estes tiveram um desempenho muito melhor nas fases de *feedback*, pois possuíam já conhecimentos para o poderem realizar de uma forma mais completa e clara.

O momento de maior surpresa foi o debate, com a participação do professor cooperante. Este estava programado para 30 minutos, pois calculou-se que os alunos ficariam intimidados, tornando-o apenas numa partilha de experiências, pela parte dos professores. Na realidade não foi isso que se verificou. Os alunos interagiram bastante, apresentando as suas problemáticas na *performance*, enquanto em grupo todos partilharam estratégias para ultrapassar esses problemas. Proporcionou-se uma grande interação do grupo com os moderadores. O debate mostrou ser, não só uma ótima ferramenta de diálogo com os alunos, mas também uma forma de investigar o que eles pensam e sentem relativamente a certos aspetos ligados à prática instrumental e de lhes transmitir experiências. Só se aperceberam que já tinha passado o dobro do tempo programado para o debate quando os pais dos alunos começaram a ligar.

4.3. Análise das Avaliações

Como foi referido anteriormente, no final do 3º período, na reta final desta investigação, foi levada a cabo uma audição final de ano letivo, onde foi apresentado em público o trabalho realizado pelos dois quartetos de saxofones no *workshop*. Nesta procedeu-se à avaliação externa apenas das *performances* em grupo (Quarteto de Saxofones A e B), para a validação dos resultados pelo professor investigador e pelo professor cooperante. Para a avaliação dos resultados obtidos nas *performances* individuais dos alunos procedeu-se à

avaliação externa das *performances* em provas de passagem pelos mesmos docentes. Para tal, foi criada uma ficha de avaliação de *performance* individual e em grupo, cujo o modelo corresponde ao anexo 5 e 6 e as respetivas respostas encontram-se no DVD em anexo. Em ambas as avaliações foi utilizada a mesma escala de avaliação do ensino básico, de um a cinco. Foram avaliadas várias competências desenvolvidas ao longo do projeto de investigação (ver Anexo 5 e Anexo 6).

4.3.1. Análise das Avaliações de *Performance* em Grupo

A avaliação externa realizada pelo professor cooperante às *performances* realizadas pelos Quartetos de Saxofones A e B foi coincidente com a mesma avaliação realizada pelo professor investigador e veio confirmar os resultados desta investigação. Com base na análise das fichas de avaliação pode observar-se que o Quarteto de Saxofones A (Grupo Experimental) obteve classificações maioritariamente de nível cinco e o Quarteto de Saxofones B (Grupo de Controlo) na sua grande maioria de nível três. Quer-se com isto dizer que os alunos submetidos às estratégias mencionadas revelaram níveis mais elevados e adequados de confiança, concentração, motivação, empenho, níveis de ansiedade mais baixos e adequados e uma postura em palco mais adequada do que os alunos que não foram submetidos a esta investigação, o que resultou num desempenho performativo geral mais adequado.

4.3.2. Análise das Avaliações de *Performance* Individual

A avaliação externa efetuada pelo professor cooperante às *performances* individuais realizadas em contexto de provas de passagem foi também na sua grande maioria coincidente com a mesma avaliação levada a cabo pelo professor investigador e confirmou mais uma vez os resultados obtidos. Pode observar-se, com base na análise das fichas de avaliação, que os alunos do Grupo Experimental obtiveram resultados performativos de nível cinco e que os alunos do Grupo de Controlo alcançaram resultados de nível três, havendo um caso específico que deve ser destacado. Considerou-se que o aluno número um (1º grau iniciante) do Grupo de Controlo alcançou também o nível cinco, ao contrário dos restantes elementos do seu grupo. Pode-se considerar que as *performances* em grupo influenciam positivamente as *performances* individuais. Os resultados apontam para a utilidade e eficácia das estratégias implementadas.

4.4. Entrevistas Conclusivas

Como forma de concluir o projeto de investigação e de possuir mais um elemento para recolha de dados conclusivos, achou-se pertinente realizar entrevistas conclusivas aos alunos envolvidos nesta investigação, que também participaram nas entrevistas preliminares (Grupo Experimental e Grupo de Controlo). Estas tiveram como principal objetivo recolher a opinião dos alunos relativamente às diferenças sentidas em si mesmos e na qualidade das suas *performances*, comparativamente como o início deste ano letivo, após terem sido colocadas em prática as estratégias anteriormente abordadas. As entrevistas conclusivas foram constituídas por uma questão aberta (ver Anexo 7, Anexo 8 e Anexo 9).

4.4.1. Síntese das Entrevistas Conclusivas

Blocos Temáticos	Respostas à questão – Alunos Grupo Experimental	Respostas à questão – Alunos Grupo de Controlo
<p style="text-align: center;">B</p> <p>Autoavaliação pessoal e musical da evolução das <i>performances</i> do entrevistado ao longo do ano letivo</p>	<p>“Sinto-me menos nervoso e mais confiante.” (...) As minhas <i>performances</i> têm corrido cada vez melhor, já consigo controlar e resolver os meus problemas em público. (...) vou melhor preparado para as audições.”; “Sinto-me muito melhor. Tenho mais confiança em mim e nas peças. Preocupo-me muito menos com a opinião do público. (...) tenho estado mais concentrado no momento e resulta melhor.”; “(...) tenho mais confiança a tocar e isso faz com que nas audições esteja menos nervoso. (...) já consigo resolver as situações sozinho. (...) têm corrido muito melhor. Até tive a nota máxima no exame e nunca tinha acontecido. (...) sinto-me muito melhor e não sinto medo nem vergonha do público.”;</p>	<p>“Ainda me sinto nervoso e com um pouco falta de confiança. (...) com medo de falhar e do que as pessoas podem pensar. (...) As minhas últimas <i>performances</i> foram um bocado piores, estive mais nervoso. (...) Desconcentração.”; “Tenho estudado menos e por isso as coisas não estavam preparadas. (...) têm corrido muito pior. Sinto-me com falta de confiança e depois no momento fico ainda mais nervoso. Se tivesse preparado havia menos hipóteses de falhar (...).”; “Continuo a sentir-me igual, fico muito nervoso e ainda tenho um bocado receio de tocar e correr mal. (...) têm corrido igualmente. Sinto-me às vezes ou maioritariamente com falta de confiança e depois se me engano a maior parte das vezes não consigo continuar. (...).”;</p>

Tabela 16 – Síntese das Entrevistas Conclusivas

4.4.2. Análise das Entrevistas Conclusivas

Com base nos dados fornecidos pela tabela anterior, será apresentada neste ponto, uma breve análise comparativa das respostas obtidas nos dois grupos de alunos entrevistados. Esta análise permitiu investigar se de facto se verificam diferenças significativas entre os alunos do Grupo Experimental e do Grupo de Controlo. Pretendeu ainda compreender o nível de consciência dos entrevistados relativamente aos seus sucessos e insucessos no processo de aprendizagem e na *performance*, bem como das suas capacidades.

Os alunos do Grupo Experimental revelaram uma evolução bastante significativa relativamente às opiniões recolhidas nas entrevistas preliminares. Referiram sentirem-se mais confiantes em si mesmos e nas peças que executaram, mais concentrados na *performance* e mais controlados e autónomos na resolução dos seus problemas. A maioria dos entrevistados sentiram-se melhor preparados para as *performances* e por isso menos nervosos nesse momento e sem receio do julgamento negativo de outras pessoas.

Os entrevistados do Grupo de Controlo revelaram sentirem-se da mesma forma e apresentando as mesmas problemáticas referidas nas entrevistas preliminares. Referiram sentirem-se ainda bastante nervosos no momento da *performance*, resultado da falta de confiança, da falta de concentração, do medo de falhar e do que as pessoas possam pensar. Um dos elementos considerou ainda que as suas *performances* mais recentes foram um bocado piores, fruto de ter apresentado repertório mal preparado nas mesmas.

Ao nível da consciência global dos alunos pode-se considerar que, comparativamente com as entrevistas preliminares, ambos os grupos desenvolveram uma consciência das suas capacidades, competências, dificuldades, nível de evolução ou regressão bastante adequada à realidade.

II – 5. Conclusão

O projeto de investigação levado a cabo pelo mestrando permitiu identificar um grupo de problemáticas comuns, associadas à preparação da *performance* instrumental e ao momento da *performance* em si, e atuar sobre as mesmas através de estratégias de apoio e de ensino, definidas e implementadas com base na revisão da literatura. O estudo foi desenvolvido com recurso à comparação de dois grupos de alunos da classe de saxofones do investigador na EMOL, que participaram em todas as fases deste projeto, constituindo o Grupo Experimental e o Grupo de Controlo. Estes permitiram, através de vários métodos de recolha de dados, como entrevistas, avaliações externas e gravações vídeo/áudio, verificar e validar os resultados obtidos.

As estratégias de preparação para a *performance* instrumental, desenvolvidas com os alunos do Grupo Experimental, através do aumento substancial da quantidade de *performances* públicas, da realização de momentos pré *performance* para públicos restritos, da preparação das *performances* no próprio local de realização das mesmas, da realização de gravações vídeo/áudio de todas as *performances*, do desenvolvimento de estratégias de preparação mental para a *performance* e da intervenção ao nível da metacognição, *feedback* e autocrítica, autoconfiança, desdramatização das falhas e da consciência dos alunos, permitiu ao Grupo Experimental obter uma evolução pessoal e performativa que os distinguiu claramente do Grupo de Controlo. Esta primeira fase de implementação de estratégias de preparação para a *performance* instrumental no Grupo Experimental culminou num *workshop* sobre a referida temática, levado a cabo pelo investigador, onde pela primeira vez participaram os dois grupos de alunos em comparação. Neste, foram observadas as primeiras diferenças, tendo o Grupo Experimental obtido um desempenho muito melhor nas fases de *feedback* e autoavaliação, nos ensaios para as *performances* em grupo (Quartetos de Saxofones) e uma participação muito mais ativa e produtiva no debate realizado do que o Grupo de Controlo. Na audição final de ano letivo procedeu-se à avaliação externa dos Quartetos de Saxofones A e B em *performance*, pelo professor cooperante, através das fichas de avaliação elaboradas para o efeito (Anexo 5). A avaliação externa do professor cooperante foi coincidente com a mesma realizada pelo investigador, onde se considerou, através dos parâmetros de avaliação estabelecidos, que a *performance* do Quarteto de Saxofones A (Grupo Experimental) foi muito mais adequada, comparativamente com a do Quarteto de Saxofones B (Grupo de Controlo).

O professor cooperante colaborou ainda na avaliação externa às *performances* individuais dos dois grupos de alunos, aquando a realização das provas de passagem finais. Esta foi também realizada pelo investigador, tendo coincidido novamente com a avaliação do professor cooperante, onde se observaram *performances* muito mais adequadas no Grupo Experimental, obtendo também classificações finais mais elevadas do que os alunos do Grupo de Controlo. Estas últimas avaliações comprovaram que a realização de atividades de música de câmara com os alunos trazem benefícios para as suas *performances* individuais e validaram as diferenças obtidas nos dois grupos em estudo.

Com o objetivo de dar também a palavra aos alunos e de recolher as suas opiniões e sentimentos relativamente a esta temática e às estratégias adotadas em contexto de investigação, foram realizadas entrevistas preliminares e conclusivas a todos os elementos dos grupos em comparação. Com base na análise das mesmas pode observar-se uma evolução significativa do Grupo Experimental entre as duas entrevistas realizadas, enquanto no Grupo de Controlo não se verificou nenhuma alteração nas suas opiniões e sentimentos. Pode-se considerar que, nas entrevistas conclusivas se verificou um grande aumento do nível de consciência dos alunos relativamente às suas capacidades e aos seus processos de aprendizagem em ambos os grupos de alunos comparados.

Todo o processo de aprendizagem dos alunos do Grupo Experimental foi gerido com base nos gráficos elaborados pelo investigador, o “Modelo *Grow* de Questionamento do *Coaching*” (seção II-2.), o “Modelo de *Performance*” (Anexo 10) e o “Ciclo de Resultados do *Coaching*” (Anexo 11), encarando o método de preparação para a *performance* instrumental como um processo cíclico.

Desse modo, é possível concluir que, sendo a ansiedade uma emoção inerente à *performance* instrumental, é necessário que os professores utilizem um repertório rico e variado de estratégias para preparar os seus alunos eficazmente para a *performance* e lidar com as causas e sintomas da ansiedade. Nesse sentido, entre as ações que podem aperfeiçoar a execução musical estão a escolha do repertório, o planeamento e métodos de estudo individual, a vivência constante de momentos performativos, a experiência regular da música de câmara, bem como possuir conhecimentos e adotar estratégias que auxiliem a mudança de comportamentos e atitudes dos seus alunos, incutindo-lhes autoconfiança, autocontrolo, autonomia, autoavaliação, entre outros. A *performance* instrumental beneficia então com um método mais enraizado de estar no momento.

Reflexão Final

A realização deste Relatório de Estágio, que compreende a prática pedagógica e a investigação, foi muito gratificante e contribuiu em muito para o enriquecimento pessoal e profissional do estagiário. A seção referente à prática pedagógica proporcionou uma maior organização e planificação das aulas e dos objetivos a serem alcançados pelos alunos e pelo estagiário. Consequentemente, uma maior clareza de todos os processos envolvidos, possibilitou a identificação de pontos positivos e negativos no método de ensino do mestrando, originando a sua posterior reflexão. Foram detetadas ainda algumas falhas nas atitudes e métodos de ensino do estagiário que requerem uma maior investigação e um aprofundar dos conhecimentos obtidos com a realização deste trabalho.

A seção de investigação está diretamente ligada à prática pedagógica na medida em que, apenas através da primeira será possível construir novas metodologias de ensino e resolver problemas relacionados com a especificidade do trabalho letivo. Pode-se considerar que, a investigação levada a cabo pelo mestrando abriu portas para a mudança de métodos de ensino relativamente à preparação da *performance* instrumental dos alunos, não associando as problemáticas da mesma apenas à ansiedade, mas sim à necessidade de um método mais enraizado de preparar os alunos e da mudança das suas formas de pensar, comunicar, autoavaliar, observar e atuar. O método desenvolvido poderia ter sido mais aprofundado e aplicado num intervalo de tempo mais longo, em especial no que toca à exploração dos princípios e das capacidades do *coaching* no ensino e na *performance*.

Considera-se que a investigação desempenha um papel fundamental na evolução da pedagogia. A capacidade de investigação e da constante autoavaliação constituem desta forma uma das principais virtudes que qualquer docente poderá ter.

Este trabalho deixa margem para que outros investigadores interessados no tema da preparação para a *performance* instrumental possam verificar com maior profundidade as causas de ansiedade em *performance*, além de aprofundar a investigação nos métodos de intervenção aqui sugeridos. Nesse sentido, seria possível a utilização de estudos empíricos que verifiquem as várias aplicações das estratégias referidas, nomeadamente do *coaching*. O campo educacional é um livro em aberto, especialmente no que diz respeito à área musical e ao ensino instrumental, pelo que deve ser considerada uma constante investigação, em busca de novos métodos e inovações no ensino em geral que possam também adaptar-se à especificidade da *performance* instrumental.

Bibliografia

Andrade, L. & Gorenstein, C. (1998). Aspectos Gerais das Escalas de Avaliação da Ansiedade. *Revista de Psiquiatria Clínica*, 25 (6), pp. 285-290, São Paulo: Universidade de São Paulo.

Baddeley, A. (1997). *Human memory: theory and practice*. Hove: Erlbaum.

Beheshti, S. (2009). Improving studio music teaching through understanding learning styles. *Arts and Humanities Citation Index*, 27, pp.107-115, Iran: University of Tehran.

Cardoso, F. (2009). The Public Performance – Impact to Music Learning in Conservatoire Tradition. *The Reflective Conservatoire – 2nd International Conference: Building Connections*. London: Guildhall School of Music and Drama and Barbican Conference Centre.

Cavedal, J. (2007). O papel dos processos metacognitivos na aprendizagem - Considerações para uma prática educacional mais eficaz. *Integração*, 12 (16), pp.42- 44.

Cerqueira, D. (2009). Proposta para um modelo de ensino e aprendizagem da performance musical. *Educação musical e musicalidade*, 15 (2), pp.105-124, Goiânia: Opus.

Crane, T. (2002). *The Heart of Coaching: Using Transformational Coaching to Create a High-Performance Culture*. San Diego CA: FTA Press.

Cskszentmihalyi, M. (1990). *Flow – The Psychology of Optimal Experience*. New York: HarperCollins Publishers.

Cutietta, R. (1990). Adapt Your Teaching Style to Your Students. *Music Educators Journal*, 76 (6), pp.31-36, Ohio.

Davies, R. & Pullman, M. (2001). Raising standards in performance. *British Journal of Music Education*, 18 (3), pp.251-259, University of Huddersfield.

Duarte, J. A. (2013). *Metodologias de Investigação*. Edições Vírgula: Lisboa. (1ªed.).

Dweck, C. & Molden, D. (2005). Self-Theories: Their Impact on Competence, Motivation and Acquisition. In A. Elliot & C. Dweck (eds.). *The Handbook of Competence and Motivation*, pp.122-140, New York: The Guilford Press.

Fernandes, M. (2010). *Atenção Plena e Ansiedade do Desempenho em Músicos*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde: Universidade do Algarve.

Hallam, S. (2006). *Music Psychology in Education*. London: Bedford Way Papers. (1ªed.).

Hewitt, A. (2004). Students attributions of sources of influence on Self-Perception in Solo Performance in music. *Research Studies in Music Education*, 22 (1), pp. 42-58. Glasgow.

Jorgensen, E. (2008). *The art of teaching music*. Indiana University Press: Indiana. (1ªed.).

Jorgensen, H. (2004). Strategies for Individual Practice. In: A. Williamon (ed.). *Musical Excellence – Strategies and techniques to enhance performance*, pp.85-103, Oxford: Oxford University Press.

Joy, B. (2006). Head of Mentoring and Coaching. *The London Centre for Leadership in Learning*, 27, Institute of Education, University of London.

Kaplan, J. A. (1987). *Teoria da aprendizagem pianística: uma abordagem psicológica*. Movimento: Porto Alegre. (2ªed.).

Kenny, D. (2005). A Systematic Review of Treatments for Music Performance Anxiety. *Anxiety, Stress, and Coping*, 18 (3), pp.183-208.

Kenny, D. (2011). *The Psychology of Music Performance Anxiety*. Oxford University Press: Oxford. (1ªed.).

Leak, G. (2003). *Performance Making: A manual for music workshops*. Currency Press: Sydney. (1ªed.).

Lehrer, P. (1987). A review of the approaches of the management of tension and stage fright in music performance. *Journal of Research in Music Education*, 35 (3), pp.143-153, New Jersey.

Marzi, M. (2009). *Il Saxofono*. Zecchini Editore: Varese. (1ªed.).

McPherson, G. & Renwick, J. (2001). Longitudinal Study of Self-regulation in Children's Musical Practice. *Music Education Research*, 3 (2), pp.169-186, Washington.

Nielson, S. (1999). Learning Strategies in Instrumental Music Practice. *British Journal of Music Education*, 16 (3), pp.275-291, Durham.

Ribeiro, C. (2003). Metacognição: Um Apoio ao Processo de Aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16 (1), pp. 109-116, Lisboa

Serra, V. (2003). *O distúrbio de stress pós-traumático*. Vale & Vale Editora: Coimbra. (1ª ed.).

Silva, J. P. & Guerreiro, L. (2013). *O Saxofone Pedagógico*. Ava Musical Editions: Lisboa. (1ªed.).

Sinico, A. & Winter, L. (2013). *Ansiedade na performance musical: causas, sintomas e estratégias de estudantes de flauta*. Mestrado em Música. Porto Alegre: Opus.

Steptoe, A. (2001). Negative Emotions in Music Making: The Problem of Performance Anxiety. In: Juslin, P. & Sloboda, J. *Music & Emotion*, pp.291-307, New York: Oxford University Press.

Steptoe, A. & Fidler, H. (1987). Stage fright in orchestral musicians: a study of cognitive and behavioural strategies in performance anxiety. *British Journal of Psychology*, 78, pp. 241-249, London.

Valentine, E. (2004). The Fear of Performance. In: Rink, J. (org.). *Musical Performance: A Guide to Understanding*, pp.168-182, Cambridge: Cambridge University Press.

Weiner, B. (1971). Perceiving the causes of success and failure. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 20, pp.191-213. General Learning Press: California.

Whitmore, J. (2002). *Coaching for Performance*. Nicholas Brealey Publishing: London. (4^aed.).

Williamon, A. (2004). A Guide to Enhancing Musical Performance. In: A. Williamon (ed.). *Musical Excellence – Strategies and techniques to enhance performance*, pp.3-18, New York: Oxford University Press.

Wilson, G. (1999). Performance Anxiety. In: D. Hargreaves & A. North (org.). *The Social Psychology of Music*, pp.229-245, Oxford: Oxford University Press.

Wilson, G. & Roland, D. (2002). Performance Anxiety. In: R. Parcutt & G. McPherson (org.). *The Science and Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning*. Oxford: Oxford University Press.

ANEXOS - SEÇÃO I

* Como forma de garantir o anonimato dos alunos, todos os anexos referentes à seção I, que possuam os seus nomes verdadeiros, encontram-se em DVD anexo.

ANEXO 1 – Modelo de Autorização para a captação de imagens

Pedido de Autorização

Leiria, 18 de Outubro de 2013,

Caro Encarregado de Educação,

Enquanto aluno de Mestrado em Ensino da Música da Escola Superior de Música de Lisboa, encontro-me neste momento na fase de estágio, que será realizado no Orfeão de Leiria/Conservatório de Artes. Foi-me solicitado que, no decorrer deste ano lectivo 2013/2014, entregasse gravações, vídeo e áudio, de aulas por mim leccionadas em exercício de funções na EMOL, à semelhança do ano anterior. Gravações essas que irão entrar na avaliação do meu Relatório de Estágio e que serão apenas visualizadas pelo meu orientador de estágio, professor José Massarrão, e posteriormente serão arquivadas no processo de estágio.

Como professor de saxofone do aluno, venho por este meio solicitar a Vossa Ex.^a que me autorize a efetuar este trabalho com o seu educando.

Os melhores cumprimentos,

O professor (Flávio Lopes)

A Direção Pedagógica da EMOL

O Encarregado de Educação

ANEXOS - SEÇÃO II

* Como forma de garantir o anonimato dos alunos, todos os anexos referentes à seção II, que possuam os seus nomes verdadeiros, encontram-se em DVD anexo.

ANEXO 1 - Guião das Entrevistas Preliminares

Blocos Temáticos	Objetivos Específicos	Questões
A Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado;	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Informar do tema e objetivos do projeto de investigação; ▪ Solicitar a colaboração do entrevistado, explicitando a sua importância para o estudo; ▪ Assegurar o anonimato das opiniões; ▪ Pedir autorização para gravar a entrevista;
B Autoavaliação das <i>performances</i> e problemáticas associadas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Autoavaliar as suas <i>performances</i> recentes e anteriores; ▪ Identificar os principais problemas do entrevistado durante a <i>performance</i>; 	<p>Obter informação sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Noção do entrevistado acerca do sucesso ou insucesso das suas <i>performances</i>; ▪ Principais problemáticas associadas às suas <i>performances</i>;
C Diferentes <i>performances</i> e sentimentos associados	<p>Identificar:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Sensações e sentimentos do entrevistado antes e durante a <i>performance</i>; ▪ Diferentes situações de <i>performance</i> e sentimentos associados; 	<p>Obter informação sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Sentimentos associados aos momentos antes e durante a <i>performance</i>; ▪ Sentimentos apresentados pelo entrevistado nas várias situações de <i>performance</i>;
D Preparação para a <i>performance</i> /estratégias	<p>Identificar:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Formas de preparação para o momento da <i>performance</i>; ▪ Estratégias de estudo e mentais de preparação; 	<p>Obter informações sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Como se prepara para a <i>performance</i>; ▪ Que estratégias de estudo ou mentais de preparação que conhece; ▪ Como pode ultrapassar esses problemas;
E Objetivos da <i>performance</i>	<p>Identificar:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Noção do entrevistado acerca dos objetivos de tocar em público; 	<p>Obter informações sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Quais os objetivos pedagógicos, implícitos e explícitos, de colocar os alunos a tocar em público regularmente;
F <i>Feedback</i> pós <i>performance</i>	<p>Identificar:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Preferências de <i>feedback</i>; 	<p>Obter informações sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Qual o tipo de <i>feedback</i> que o entrevistado lida melhor;
G Agradecimento	Agradecer a participação na entrevista;	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Agradecer a disponibilidade e colaboração do entrevistado;

ANEXO 2 - Objetivos do Guião das Entrevistas Preliminares

Blocos Temáticos	Questões
B Autoavaliação das <i>performances</i> e problemáticas associadas	1 - Como correram as tuas apresentações em público mais recentes? 2 - Quais são os teus principais problemas durante a <i>performance</i> ?
C Diferentes <i>performances</i> e sentimentos associados	3 - Como te sentes antes e durante a <i>performance</i> ? 4 - Em que situações te sentes mais confortável a tocar em público? 5 - Como te sentes a tocar na aula para o professor?
D Preparação para a <i>performance</i> /estratégias	6 - Como te preparas para a <i>performance</i> ? 7 - O que podes fazer para ultrapassar esses problemas?
E Objetivos da <i>performance</i>	8 - Na tua opinião, qual o objetivo de tocar em público?
F <i>Feedback</i> pós <i>performance</i>	9 - Que tipo de <i>feedback</i> preferes que o teu professor te dê após cada <i>performance</i> , seja em aula ou em audição?

ANEXO 3 - Transcrição das Entrevistas Preliminares

Entrevistador: Investigador (I)

Entrevistado: Aluno Grupo Experimental (AGE)

Entrevistado: Aluno Grupo de Controlo (AGC)

Entrevista Preliminar ao Aluno 1A - Grupo Experimental – AGE1

I – Como te expliquei anteriormente, esta entrevista tem o objetivo de recolher as opiniões, de um determinado grupo de alunos, acerca das problemáticas associadas às vossas *performances*. Esta irá contribuir para uma investigação levada a cabo por mim, no âmbito do meu Mestrado em Ensino da Música, pela Escola Superior de Música de Lisboa. Peço que dêes a tua opinião sincera. A tua identidade nesta entrevista é confidencial, as tuas opiniões vão ser apenas utilizadas para efeitos de estudo. Agradeço desde já a tua disponibilidade. Vamos então dar início à entrevista. Como correram as tuas apresentações em público mais recentes?

AGE1 – Podia ter corrido melhor...

I – Portanto, achas que poderias ter feito coisas mais produtivas na tua última *performance*?

AGE1 – Sim, porque tive um ritmo muito instável.

I – Ok. Então e sem ser as mais recentes? As *performances* anteriores correram dentro do mesmo género? Correm melhor ou pior?

AGE1 – Às vezes correm bem mas normalmente correm mais ou menos...

I – Muito bem. E como é que tu te sentes nestes dois momentos, antes e durante as tuas *performances*?

AGE1 – Antes estou um bocadinho nervoso, porque se correr mal, eu penso que as pessoas gozam e depois quando entro no palco fico mais calmo porque já estou lá dentro e fico mais calmo.

I – Ok. Então ficas mais calmo em palco? O teu momento de mais stress é antes de subir ao palco?

AGE1 – Sim.

I – Falando então desse momento. Antes de subires para o palco estás normalmente sentado com os teus colegas nas cadeiras. Achas que isso te deixa mais tenso ou acaba por ser melhor para ti?

AGE1 – Se tiver ao pé de um colega que não goze e seja amigo eu gosto mas, se tive ao pé de um colega que seja mau não gosto assim muito, porque se falhar depois começam a gozar.

I – Portanto achas que ficas mais nervoso se tiveres os teus colegas ao pé de ti?

AGE1– Sim.

I – Agora, como te preparas para a *performance*? Nas semanas antes, tanto em termos de estudo como de estratégias mentais para te preparares.

AGE1 – Em vez de estudar o que tocamos na aula estudo mais o que vou tocar na audição.

I – E costumas fazer alguma coisa de diferente quando estudas especificamente para a audição?

AGE1 – Fico mais tempo a trabalhar aquelas falhas que ainda não consigo muito bem.

I – E em termos de estratégias mentais para te preparares para o momento da *performance*, do género imaginares que estás a tocar na audição e tocar o programa do início ao fim, fazes alguma coisa deste tipo?

AGE1 – Não.

I – Ok, muito bem. Agora, quais são os teus principais problemas durante a *performance*?

AGE1 – Quando me engano fico às vezes muito tempo parado, quando me engano numa nota perco-me e já não sei onde estou a tocar.

I – Tens bloqueios de memória após uma falha é isso?

AGE1 – Sim.

I – E isso acontece-te com regularidade?

AGE1 – Acontece-me quase sempre mas consigo continuar.

I – Muito bem. E o que é que tu achas que podes fazer para ultrapassar esses problemas?

AGE1– Estar mais calmo, em vez de estar assim muito nervoso.

I – E o que é que achas que podes fazer para controlar isso?

AGE1 – Hum.. Não sei..

I – Ok. Na tua opinião qual é de facto o objetivo de tocar em público?

AGE1 – Para mostrar o que eu tive a trabalhar, para as pessoas verem que eu trabalhei. E se eu trabalhei muito não posso chegar lá e falhar.

I – Eu sei que começaste a tocar saxofone há pouco tempo mas, em que situações te sentes mais confortável a tocar em público? Em termos de tipo de público e de situação de palco.

AGE1 – Fico mais confortável com os meus pais a assistir. No palco fico mais nervoso se tiver que tocar saxofone com outras pessoas, porque com instrumento é mais difícil.

I – Como é que te sentes na aula a tocar para o professor?

AGE1 – Não me sinto mal, sinto-me bem. Fico nervoso quando me estou a enganar.

I – Em termos de *feedback*, que tipo de *feedback* preferes da parte do teu professor após as tuas *performances*?

AGE1 – Prefiro um *feedback* mais crítico, mas não assim muito. Para eu poder saber os meus erros e não me enganar tanto.

I – Ok. Chegamos assim ao final da entrevista. Obrigado.

Entrevista Preliminar ao Aluno 2A - Grupo Experimental – AGE2

I – Como te expliquei anteriormente, esta entrevista tem o objetivo de recolher as opiniões, de um determinado grupo de alunos, acerca das problemáticas associadas às vossas *performances*. Esta irá contribuir para uma investigação levada a cabo por mim, no âmbito do meu Mestrado em Ensino da Música, pela Escola Superior de Música de Lisboa. Peço que dês a tua opinião sincera. A tua identidade nesta entrevista é confidencial, as tuas opiniões vão ser apenas utilizadas para efeitos de estudo. Agradeço desde já a tua disponibilidade. Vamos então dar início à entrevista. Como correram as tuas apresentações em público mais recentes?

AGE2 – Correram bem, mas podiam ter corrido melhor.

I – Ok. Então e sem ser as mais recentes? As *performances* anteriores correram dentro do mesmo género? Correm melhor ou pior?

AGE2 – Correram dentro do mesmo género.

I – E como é que tu te sentes nestes dois momentos, antes e durante as tuas *performances*?

AGE2 – Antes sinto-me nervoso mas ultimamente sinto-me um bocado normal. Quando estou a tocar fico mais nervoso.

I – Agora, como te preparas para a *performance*? Nas semanas antes, tanto em termos de estudo como de estratégias mentais para te preparares.

AGE2 – Então, na semana em que vou ter audição em casa estudo mais as peças que vou tocar e quando estou na audição tento olhar para um sítio para não estar assim a olhar para as pessoas e não ficar mais nervoso.

I – E em casa fazes alguma preparação mental?

AGE2 – Hum.. Não.

I – Ok. E quais são os teus principais problemas durante as *performances*?

AGE2 – Às vezes fico a tremer muito, fico um bocado distraído. Outras vezes, como estou muito nervoso respiro mais vezes do que o normal e isso atrapalha tudo o resto.

I – E o que é que tu achas que podes fazer para ultrapassar esses problemas?

AGE2 – Hum..... Tenho de pensar que estou a tocar sem ninguém a ver.

I – Durante a *performance*?

AGE2 – Sim.

I – Na tua opinião, qual é o objetivo de tocar em público?

AGE2 – Perder o medo e também mostrar às pessoas aquilo que trabalhei.

I – Em que situações te sentes mais confortável a tocar em público? Tu já tiveste, provavelmente de todos os alunos, o maior número de experiências. Em termos de tipo de público e de situação de palco.

AGE2 – Para mim sinto-me mais à vontade quando estão pessoas que não conheço de lado nenhum, assim se tocar mal, como não as conheço, não tenho de ouvir o comentário delas. Sinto-me melhor em palco quando toco sozinho.

I – Como é que te sentes a tocar na aula para o professor?

AGE2 – Sinto-me normal.

I – Em termos de *feedback*, que tipo de *feedback* preferes da parte do teu professor após as tuas *performances*?

AGE2 – Prefiro um *feedback* mais sincero para saber o que tenho de melhorar.

I – Ok. Chegamos assim ao final da entrevista. Obrigado.

Entrevista Preliminar ao Aluno 3A - Grupo Experimental – AGE3

I – Como te expliquei anteriormente, esta entrevista tem o objetivo de recolher as opiniões, de um determinado grupo de alunos, acerca das problemáticas associadas às vossas *performances*. Esta irá contribuir para uma investigação levada a cabo por mim, no âmbito do meu Mestrado em Ensino da Música, pela Escola Superior de Música de Lisboa. Peço que dês a tua opinião sincera. A tua identidade nesta entrevista é confidencial, as tuas opiniões vão ser apenas utilizadas para efeitos de estudo. Agradeço desde já a tua disponibilidade. Vamos então dar início à entrevista. Como correram as tuas apresentações em público mais recentes?

AGE3 – Correram bem.

I – E as *performances* anteriores?

AGE3 – Normalmente corre bem.

I – Como é que te sentes antes de durante a *performance*?

AGE3 – Fico mais nervoso antes de subir para o palco. Quando estou a tocar fico mais calmo.

I - Agora, como te preparas para a *performance*? Nas semanas antes, tanto em termos de estudo como de estratégias mentais para te preparares.

AGE3 – Penso que tem que correr bem porque estudei para isso e acho que vai correr bem.

I – Ou seja, motivas-te a ti próprio para que a *performance* corra bem?

AGE3 – Sim.

I – E em termos de estudo?

AGE3 – Costumo estudar mais do que o normal antes de uma *performance*.

I – E esse estudo extra fora do normal, antes da *performance*, costuma dar resultados positivos ou negativos?

AGE3 – Às vezes distorço um bocado o que já sabia, estudar demais, para mim, às vezes corre pior.

I – Quais é que tu achas que são os teus principais problemas durante a *performance*?

AGE3 – Fico nervoso.

I – E o que é que isso te causa?

AGE3 – Um pouco de pânico. Normalmente acontece-se enganar-me nas notas.

I – E o que é que tu achas que podes fazer para ultrapassar esses problemas?

AGE3 – Ter mais calma e perder o nervosinho. Se não estudar em demasia na semana antes se calhar também não distorço as peças.

I – Então tu achas que se te preparares mentalmente para este tipo de situações de *performance*, ter mais calma, sabendo que se não tiveres calma vais estragar o trabalho que fizeste, achas que este tipo de estratégias resulta contigo?

AGE3 – Sim.

I – Ok, e é isso que tens feito?

AGE3 – Sim.

I – Na tua opinião, qual é o objetivo de nós vos pormos a tocar em público?

AGE3 – Para aprendermos a manter-nos calmos com o público, por ser muita gente, para nos habituarmos a esse ambiente.

I – E como é que te sentes a tocar na aula para o professor?

AGE3 – Sinto-me normal, raramente fico nervoso na aula.

I - Em termos de *feedback*, que tipo de *feedback* preferes da parte do teu professor após as tuas *performances*?

AGE3 – Prefiro um *feedback* com críticas construtivas para que possa resolver os meus problemas.

I - Em que situações te sentes mais confortável a tocar em público? Em termos de tipo de público e de situação de palco.

AGE3 – Dá-me igual, só se estiverem colegas conhecidos é que fico mais nervoso, porque os meus pais ouvem-me sempre a tocar em casa. Fico mais calmo a tocar com outras pessoas mas se for com piano é pior porque se me perder depois não consigo continuar.

I – Ok. Chegamos assim ao final da entrevista. Obrigado.

Entrevista Preliminar ao Aluno 1B - Grupo de Controlo – AGC1

I – Como te expliquei anteriormente, esta entrevista tem o objetivo de recolher as opiniões, de um determinado grupo de alunos, acerca das problemáticas associadas às vossas *performances*. Esta irá contribuir para uma investigação levada a cabo por mim, no âmbito do meu Mestrado em Ensino da Música, pela Escola Superior de Música de Lisboa. Peço que dêes a tua opinião sincera. A tua identidade nesta entrevista é confidencial, as tuas opiniões vão ser apenas utilizadas para efeitos de estudo. Agradeço desde já a tua disponibilidade. Vamos então dar início à entrevista. Como correram as tuas apresentações em público mais recentes?

AGC1 – Acho que podiam ter corrido melhor...

I – Ou seja, podiam ter corrido melhor porquê?

AGC1 – Porque haviam coisas que eu tinha que fazer que não consegui em público.

I – Muito bem. E as *performances* anteriores?

AGC1 – Correram também bem, mas claro que estava muito nervoso.

I – Ok. Agora, aproveitando esse assunto. Como é que tu te sentes no momento antes e depois da *performance*?

AGC1 – Antes da *performance* estou muito nervoso. Quando subo para o palco já sei que vai correr bem porque estudei para isso e depois, corre bem ou podia correr melhor.

I – Ou seja, o teu momento mais crítico é antes de subires ao palco e quando sobes isso passa?

AGC1 – Certo!

I – E porque é que ficas assim tão nervoso se achas que te preparas bem para *performance*?

AGC1 – Fico nervoso porque não estou dentro de mim, penso que vai correr mal, coisas desse género...

I – Então e como te preparas para a *performance*? Nas semanas antes, tanto em termos de estudo como de estratégias mentais para te preparares.

AGC1 - Estratégias mentais, quando é a minha vez de ir para o palco penso logo que vai correr bem, para não acontecer nada que me vá arrepender.

I – Fazes isso apenas antes de subir para o palco?

AGC1 – Sim porque quando não estou no palco não consigo pensar noutra coisa.

I – E em casa fazes alguma coisa?

AGC1 – Estudo muito, mais do que o normal.

I – Ok. Agora, quais achas que são os teus principais problemas durante a *performance*?

AGC1 – Nervosismo, e faz com que não esteja bem concentrado na música, como já estudei muitas vezes já não me engano muitas vezes mas depois com o nervosismo, algumas partes que já sei saem-me mal porque não estou com a cabeça no lugar, estou desconcentrado.

I – E o que é que tu achas que podes fazer para ultrapassar esses problemas?

AGC1 – Se sempre pensar na positiva, estar sempre confiante do que faço, e coisas desse género.

I – E normalmente tens sempre essa atitude?

AGC1 – Sim, quando vou entrar para o palco sim. Durante o ano, nas aulas e assim tento manter essa atitude.

I – Na tua opinião, qual é o objetivo de tocar em público?

AGC1 – Melhorar a concentração, mostrar a todos que se eu estou neste instrumento é para mostrar a toda a gente o que faço mas, não me “gabando”, melhor dizendo.

I – Eu sei que começaste a tocar saxofone há pouco tempo mas, em que situações te sentes mais confortável a tocar em público? Em termos de tipo de público e de situação de palco.

AGC1 – É assim, eu sinto-me mais confortável a mostrar aos meus pais o que fiz esta semana, mas é claro que gosto também de demonstrar ao professor o que estudei. Sinto-me melhor com as pessoas que já conheço.

I – E como é que te sentes a tocar na aula para o professor?

AGC1 – Sinto-me bem. Ele já é muito experiente nisto, se ele me ralhar é porque é preciso me esforçar mais. Quer dizer, ralhar não, insistir muito.

I – E agora, que tipo de *feedback* é que preferes que o teu professor te dê após cada *performance* tua?

AGC1 – Prefiro um *feedback* crítico, porque assim já sei o que tenho de treinar, estudar e prefiro que me digam o que tenho mal do que não saber. Ninguém é perfeito.

I – Exatamente. Ok. Terminámos então a entrevista. Muito obrigado pela tua participação.

Entrevista Preliminar ao Aluno 2B - Grupo de Controlo – AGC2

I – Como te expliquei anteriormente, esta entrevista tem o objetivo de recolher as opiniões, de um determinado grupo de alunos, acerca das problemáticas associadas às vossas

performances. Esta irá contribuir para uma investigação levada a cabo por mim, no âmbito do meu Mestrado em Ensino da Música, pela Escola Superior de Música de Lisboa. Peço que dêes a tua opinião sincera. A tua identidade nesta entrevista é confidencial, as tuas opiniões vão ser apenas utilizadas para efeitos de estudo. Agradeço desde já a tua disponibilidade. Vamos então dar início à entrevista. Como correram as tuas apresentações em público mais recentes?

AGC2 – As minhas apresentações em público correram mais ou menos, nem muito bem nem muito mal. Poderia fazer muito melhor.

I – Ok. E sem ser as recentes, as *performance* anteriores como correram?

AGC – Foram dentro do mesmo género.

I – Ok. Posto isto, como é que te sentes antes e durante a *performance*?

AGC2 – Antes eu sinto-me um bocado nervoso, mas não muito. No momento fico muito mais nervoso porque estou a tocar para um público.

I – Achas que o facto de estares com os teus colegas antes de ires para o palco te prejudica ou não?

AGC2 – Acho que até me ajuda, porque comunico e eles ajudam-me se tiver algum problema e dizem para não estar nervoso.

I – Então e como te preparas para a *performance*? Nas semanas antes, tanto em termos de estudo como de estratégias mentais para te preparares.

AGC2 – Em termos de estudo costumo estudar o máximo possível. Em termos de preparação mental eu não faço praticamente nada.

I – E quando fazes esse estudo intensivo antes da *performance*, achas que é produtivo ou por vezes acabas por estragar um pouco o que já estava bem?

AGC2 – Às vezes é produtivo mas às vezes acabo também por estragar as coisas.

I – Achas que podes dizer que, na semana antes de uma audição já estás sob stress associado à *performance* e que a tua *performance* começa a ser prejudicada a partir desse momento?

AGC2 – Sim.

I – E quais são os problemas que normalmente se manifestam nas tuas *performances*?

AGC2 – Quando a peça tem muitos saltos entre as notas engano-me e perco-me e esqueço-me de fazer muitas coisas, como as dinâmicas.

I – E o que é que tu achas que podes fazer para ultrapassar esses problemas nas tuas *performances*?

AGC2 – Começar a descontraír mais antes das audições, relaxar e não estar sempre com muito stress. Assim quando chegar à audição já estou mais relaxado e não tão nervoso.

I – Muito bem. Qual achas ser o objetivo de tocar em público?

AGC2 – O objetivo de tocar em público é ver como nós reagimos ao público e às pessoas que nos estão a ver e como é que elas reagem a ouvir-nos tocar.

I – Ok. E qual é o objetivo, de nós professores, quase vos obrigarmos a tocar em público? Qual é o nosso objetivo?

AGC2 – Para nos avaliar e para quando formos mais velhos já sabermos como devemos estar em palco.

I – Exato. E em que situações te sentes mais confortável a tocar em público? Em termos de tipo de público e de situação de palco.

AGC2 – Sinto-me mais confortável quando está só o professor a ouvir, porque não está muita gente a ouvir. Sinto-me melhor a tocar com a pianista porque se me enganar posso sempre seguir o piano.

I – E quando estás a tocar na aula para o professor como é que te sentes?

AGC2 – Sinto-me um pouco nervoso porque tenho medo de me enganar e depois começo a atrapalhar-me porque estou nervoso.

I – Que tipo de *feedback* preferes que o teu professor te dê após as tuas *performances*?

AGC2 – Prefiro um *feedback* que me ajude mais a compreender os meus erros e assim fico com mais confiança para tocar melhor porque se não me disserem a verdade contigo a tocar da mesma maneira e penso que está tudo certo.

I – Muito bem. Obrigado então pelo tua entrevista. Terminámos!

Entrevista Preliminar ao Aluno 3B - Grupo de Controlo – AGC3

I – Como te expliquei anteriormente, esta entrevista tem o objetivo de recolher as opiniões, de um determinado grupo de alunos, acerca das problemáticas associadas às vossas *performances*. Esta irá contribuir para uma investigação levada a cabo por mim, no âmbito do meu Mestrado em Ensino da Música, pela Escola Superior de Música de Lisboa. Peço que dês a tua opinião sincera. A tua identidade nesta entrevista é confidencial, as tuas opiniões vão ser apenas utilizadas para efeitos de estudo. Agradeço desde já a tua disponibilidade. Vamos então dar início à entrevista. Como correram as tuas apresentações em público mais recentes?

AGC3 – Correu mais ou menos, podia ter estudado melhor as passagens onde tenho mais dificuldade.

I – Ok. Então e sem ser as mais recentes? As *performances* anteriores correram dentro do mesmo género? Correm melhor ou pior?

AGC3 – Não correm bem, porque poderia ter feito muito melhor.

I – Então e como é que te sentes no momento da *performance* e antes da *performance*?

AGC3 – Se tiver sozinho às vezes sinto-me nervoso e quando vou para o palco fico pior.

I - Agora, como te preparas para a *performance*? Nas semanas antes, tanto em termos de estudo como de estratégias mentais para te preparares.

AGC3 – Costumo ver antes as passagens mais difíceis se tiver que apresentar, vejo o estudo ou peça de início ao fim, mesmo enganando-me continuo. De resto não tenho assim nenhuma estratégia.

I – E quais são os problemas que te acontecem normalmente durante as *performances*?

AGC3 – Atraso e adianto o tempo. Esqueço-me das dinâmicas e se a peça estiver muito mal falho também as notas.

I – Portanto, no momento da *performance* tens tendência para esquecer elementos que já dominas e deverias executar?

AGC3 – Sim.

I – E o que é que tu achas que podes fazer para ultrapassar esses problemas?

AGC3 – Sem ser estudar mais, não faço ideia...

I – Agora, na tua opinião qual é então o objetivo de tocar em público?

AGC3 – Mostrar às pessoas o quanto eu já aprendi a tocar e incentivá-las a fazer o mesmo.

I – E para ti, qual é para ti o objetivo de tocar em público?

AGC3 – Aprender...

I – Aprender o quê?

AGC3 – Que... mesmo com os erros se calhar aquelas pessoas que me conhecem vão tentar ajudar-me a tentar melhorar.

I - Em que situações te sentes mais confortável a tocar em público? Em termos de tipo de público e de situação de palco.

AGC3 – Sinto-me mais confortável a tocar com outras pessoas, sozinho fico pior.

I – E na aula, como te sentes a tocar para o professor?

AGC3 – Sinto-me calmo.

I – Em termos de *feedback*, que tipo de *feedback* preferes da parte do teu professor após as tuas *performances*?

AGC3 – Prefiro um *feedback* que me diga o que fiz mal e o que fiz bem. Para ser construtivo.

I – Muito bem. Muito obrigado. Está terminada então a entrevista.

ANEXO 4 – Modelo de Autorização para realização de *Workshop* e captação de imagens

Exmo/a Senhor/a

Encarregado/a de Educação

Venho por este meio, informá-lo/a de que, no âmbito do estágio curricular do Mestrado em Ensino da Música, que estou a realizar na Escola Superior de Música de Lisboa, e ao abrigo do protocolo estabelecido entre esta instituição e a Escola de Música do Orfeão de Leiria, irei organizar um *Workshop* de preparação para a *performance* instrumental. Neste serão desenvolvidas algumas estratégias de preparação e serão trabalhados quartetos de saxofones. Haverá também um debate com outro professor acerca desta problemática. Esta atividade irá realizar-se no dia 9 de Abril de 2014 entre as 14h e as 20h30. A contribuição do seu educando é de extrema importância para esta investigação, não só para a caracterização desta problemática, como também, para fomentar o reconhecimento desta no sistema de ensino atual.

Solicito a sua autorização para a participação do seu educando nesta atividade e para a realização de gravações que serão necessárias no decorrer dos ensaios e na audição final de ano, que se irá realizar no dia 23 de Maio pelas 19h, através do preenchimento do documento abaixo.

As gravações serão utilizadas unicamente para efeitos de investigação e de realização do meu Relatório de Estágio.

Com os melhores cumprimentos,

(O Professor)

(destacar aqui)

Eu, _____, encarregado de educação do aluno _____, declaro que autorizo que o professor Flávio Lopes proceda à gravação de alguns ensaios e da audição final de ano, bem como a participação do meu educando no *Workshop* “Preparação para a *Performance Instrumental*” no âmbito do Mestrado em Ensino da Música da Escola Superior de Música de Lisboa.

(O Encarregado de Educação)

ANEXO 5 – Modelo de Ficha de Avaliação de *Performance* em Grupo

Mestrado em Ensino da Música

Ficha de Avaliação de *Performance*

Avaliação do Desempenho do Quarteto de Saxofones: _____

Com base na observação da *performance*, classifique cada um dos parâmetros presentes na tabela abaixo apresentada, colocando uma cruz no nível que considera mais adequado, de acordo com a seguinte escala de avaliação:

1 – Muito desadequado; 2 – Desadequado; 3 – Adequado; 4 – Bastante adequado; 5 – Completamente adequado.

Parâmetros	Avaliação				
	1	2	3	4	5
Nível de concentração					
Nível de ansiedade					
Postura em palco					
Nível de motivação					
Nível de empenho					
Nível de confiança na <i>performance</i>					
Qualidade musical no geral					
Desempenho performativo no geral					

Leiria, 23 de Maio de 2014

(Professor Cooperante / Professor Estagiário)

ANEXO 6 – Modelo de Ficha de Avaliação de *Performance Individual*

Mestrado em Ensino da Música

Ficha de Avaliação de *Performance*

Avaliação da *Performance Individual* do Aluno: _____

Aluno Pertencente ao Quarteto de Saxofones: _____

Situação de *Performance* em Avaliação: _____

Com base na observação da *performance*, classifique cada um dos parâmetros presentes na tabela abaixo apresentada, colocando uma cruz no nível que considera mais adequado, de acordo com a seguinte escala de avaliação:

1 – Muito desadequado; 2 – Desadequado; 3 – Adequado; 4 – Bastante adequado; 5 – Completamente adequado.

Parâmetros	Avaliação				
	1	2	3	4	5
Nível de concentração					
Nível de ansiedade					
Postura em palco					
Nível de motivação					
Nível de empenho					
Nível de confiança na <i>performance</i>					
Qualidade musical no geral					
Desempenho performativo no geral					

Leiria, 31 de Maio de 2014

(Professor Cooperante / Professor Estagiário)

ANEXO 7 - Guião das Entrevistas Conclusivas

Blocos Temáticos	Objetivos Específicos	Questões
A Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado;	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Solicitar a colaboração do entrevistado, explicitando a sua importância para o estudo; ▪ Assegurar o anonimato das opiniões; ▪ Pedir autorização para gravar a entrevista;
B Autoavaliação pessoal e musical da evolução das <i>performances</i> do entrevistado ao longo do ano letivo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Autoavaliação do entrevistado acerca da sua evolução como <i>performer</i> ao longo deste ano letivo; ▪ Autoavaliação do entrevistado acerca da evolução das suas <i>performances</i> durante o ano letivo; 	<p>Obter informação sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Noção do entrevistado sobre as competências desenvolvidas; ▪ Noção de evolução das <i>performances</i> do entrevistado; ▪ Verificar se houve ou não modificações;
G Agradecimento	Agradecer a participação na entrevista;	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Agradecer a disponibilidade e colaboração do entrevistado;

ANEXO 8 - Objetivos do Guião das Entrevistas Conclusivas

Blocos Temáticos	Questão Única
B Autoavaliação pessoal e musical da evolução das <i>performances</i> do entrevistado ao longo do ano letivo	1 – Que diferenças sentes em ti e na qualidade das tuas <i>performances</i> comparando com o início deste ano letivo?

ANEXO 9 - Transcrição das Entrevistas Conclusivas

Entrevistador: Investigador (I)

Entrevistado: Aluno Grupo Experimental (AGE)

Entrevistado: Aluno Grupo de Controlo (AGC)

Entrevista Conclusiva ao Aluno 1A - Grupo Experimental – AGE1

I – Como te expliquei anteriormente, esta entrevista tem o objetivo de recolher a tua autoavaliação relativamente às diferenças que sentes, em ti e na qualidade das tuas *performances*, comparativamente com o início deste ano letivo, através de uma única questão. Esta irá contribuir para uma investigação levada a cabo por mim, no âmbito do meu Mestrado em Ensino da Música, pela Escola Superior de Música de Lisboa. Peço que dês a tua opinião sincera e o mais completa possível. A tua identidade nesta entrevista é confidencial, as tuas opiniões vão ser apenas utilizadas para efeitos de estudo. Agradeço desde já a tua disponibilidade. Vamos então dar início à entrevista. Que diferenças sentes em ti e na qualidade das tuas *performances* comparando com o início deste ano letivo?

AGE1 – Humm.. Sinto-me menos nervoso e mais confiante.

I – E as tuas *performances*, como é que têm corrido e como te tens sentido em relação isso?

AGE1 – As minhas *performances* têm corrido cada vez melhor. Já consigo controlar e resolver os meus problemas em público.

I – Muito bem! Queres acrescentar mais alguma coisa?

AGE1 – Também sinto que vou melhor preparado para as audições.

I – E achas que te sentes mais confiante por estares melhor preparado?

AGE1 – Sim!

I – Ok. Está terminada então a entrevista. Muito obrigada pela tua colaboração.

Entrevista Conclusiva ao Aluno 2A - Grupo Experimental – AGE2

I – Como te expliquei anteriormente, esta entrevista tem o objetivo de recolher a tua autoavaliação relativamente às diferenças que sentes, em ti e na qualidade das tuas *performances*, comparativamente com o início deste ano letivo, através de uma única questão.

Esta irá contribuir para uma investigação levada a cabo por mim, no âmbito do meu Mestrado em Ensino da Música, pela Escola Superior de Música de Lisboa. Peço que dê a tua opinião sincera e o mais completa possível. A tua identidade nesta entrevista é confidencial, as tuas opiniões vão ser apenas utilizadas para efeitos de estudo. Agradeço desde já a tua disponibilidade. Vamos então dar início à entrevista. Que diferenças sentes em ti e na qualidade das tuas *performances* comparando com o início deste ano letivo?

AGE2 – Sinto-me muito melhor. Tenho mais confiança em mim e nas peças. Preocupo-me muito menos com a opinião do público.

I – E isso faz com que estejas mais à vontade é isso?

AGE2 – Sim. Nas *performances* eu tenho estado mais concentrado no momento e depois resulta melhor.

I – E essa concentração faz com que as tuas *performances* sejam melhores?

AGE2 – Sim.

I - Ok. Está terminada então a entrevista. Muito obrigada pela tua colaboração.

Entrevista Conclusiva ao Aluno 3A - Grupo Experimental – AGE3

I – Como te expliquei anteriormente, esta entrevista tem o objetivo de recolher a tua autoavaliação relativamente às diferenças que sentes, em ti e na qualidade das tuas *performances*, comparativamente com o início deste ano letivo, através de uma única questão. Esta irá contribuir para uma investigação levada a cabo por mim, no âmbito do meu Mestrado em Ensino da Música, pela Escola Superior de Música de Lisboa. Peço que dê a tua opinião sincera e o mais completa possível. A tua identidade nesta entrevista é confidencial, as tuas opiniões vão ser apenas utilizadas para efeitos de estudo. Agradeço desde já a tua disponibilidade. Vamos então dar início à entrevista. Que diferenças sentes em ti e na qualidade das tuas *performances* comparando com o início deste ano letivo?

AGE3 – Então, sinto que tenho mais confiança a tocar e isso faz com que nas audições esteja menos nervoso... Hum...

I – E mais?

AGE3 – Sinto também que já consigo resolver as situações sozinho. As *performances* mais recentes têm corrido muito melhor. Até tive a nota máxima no exame e nunca tinha acontecido. Durante as *performances* sinto-me muito melhor e não sinto medo nem vergonha do público.

I – Então sentes que este ano evoluíste, em termos da preparação para a *performance*, como nunca tinha acontecido até agora?

AGE3 – Sim.

I – OK, foi a primeira vez que tiveste a nota máxima na disciplina de saxofone?

AGE3 – Sim.

I - Ok. Está terminada então a entrevista. Muito obrigada pela tua colaboração.

Entrevista Conclusiva ao Aluno 1B - Grupo de Controlo – AGC1

I – Como te expliquei anteriormente, esta entrevista tem o objetivo de recolher a tua autoavaliação relativamente às diferenças que sentes, em ti e na qualidade das tuas *performances*, comparativamente com o início deste ano letivo, através de uma única questão. Esta irá contribuir para uma investigação levada a cabo por mim, no âmbito do meu Mestrado em Ensino da Música, pela Escola Superior de Música de Lisboa. Peço que dês a tua opinião sincera e o mais completa possível. A tua identidade nesta entrevista é confidencial, as tuas opiniões vão ser apenas utilizadas para efeitos de estudo. Agradeço desde já a tua disponibilidade. Vamos então dar início à entrevista. Que diferenças sentes em ti e na qualidade das tuas *performances* comparando com o início deste ano letivo?

AGC1 – Ainda me sinto nervoso e com um pouco falta de confiança. Fico com medo de falhar e do que as pessoas podem pensar.

I – Ok. Então e relativamente às tuas *performances* mais recentes?

AGC1 – As minhas últimas *performances* foram um bocado piores, estive mais nervoso.

I – E o que é que isso te provocou?

AGC1 – Desconcentração.

I – Estiveste mais desconcentrado e isso fez-te falhar mais é isso?

AGC1 – Sim, mais do que o normal.

I - Ok. Está terminada então a entrevista. Muito obrigada pela tua colaboração.

Entrevista Conclusiva ao Aluno 2B - Grupo de Controlo – AGC2

I – Como te expliquei anteriormente, esta entrevista tem o objetivo de recolher a tua autoavaliação relativamente às diferenças que sentes, em ti e na qualidade das tuas *performances*, comparativamente com o início deste ano letivo, através de uma única questão. Esta irá contribuir para uma investigação levada a cabo por mim, no âmbito do meu Mestrado

em Ensino da Música, pela Escola Superior de Música de Lisboa. Peço que dê a tua opinião sincera e o mais completa possível. A tua identidade nesta entrevista é confidencial, as tuas opiniões vão ser apenas utilizadas para efeitos de estudo. Agradeço desde já a tua disponibilidade. Vamos então dar início à entrevista. Que diferenças sentes em ti e na qualidade das tuas *performances* comparando com o início deste ano letivo?

AGC2 – Tenho estudado menos e por isso as coisas não estavam preparadas. Por causa disso as *performances* têm corrido muito pior. Sinto-me com falta de confiança e depois no momento fico ainda mais nervoso.

I – Achas que se tivesses preparado melhor o programa e a ti próprio seria diferente?

AGC2 – Sim porque ao menos não teria tanto medo de falhar e ia mais confiante. Se tivesse preparado havia menos hipóteses de falhar tanto como aconteceu nas últimas *performances* que praticamente inventei.

I - Ok. Está terminada então a entrevista. Muito obrigada pela tua colaboração.

Entrevista Conclusiva ao Aluno 3B - Grupo de Controlo – AGC3

I – Como te expliquei anteriormente, esta entrevista tem o objetivo de recolher a tua autoavaliação relativamente às diferenças que sentes, em ti e na qualidade das tuas *performances*, comparativamente com o início deste ano letivo, através de uma única questão. Esta irá contribuir para uma investigação levada a cabo por mim, no âmbito do meu Mestrado em Ensino da Música, pela Escola Superior de Música de Lisboa. Peço que dê a tua opinião sincera e o mais completa possível. A tua identidade nesta entrevista é confidencial, as tuas opiniões vão ser apenas utilizadas para efeitos de estudo. Agradeço desde já a tua disponibilidade. Vamos então dar início à entrevista. Que diferenças sentes em ti e na qualidade das tuas *performances* comparando com o início deste ano letivo?

AGC3 – Humm.. Continuo a sentir-me igual, fico um bocado ou muito nervoso e ainda tenho um bocado receio de tocar e correr mal.

I – Ou seja, tens medo do julgamento das outras pessoas é isso?

AGC3 – Sim. As minhas *performances* têm corrido igualmente. Sinto-me às vezes ou maioritariamente com falta de confiança e depois se me engano a maior parte das vezes não consigo continuar.

I – E achas que isso deriva da falta de confiança nas *performances*?

AGC3 – Sim.

I - Ok. Está terminada então a entrevista. Muito obrigada pela tua colaboração.

ANEXO 10 – Modelo de *Performance*

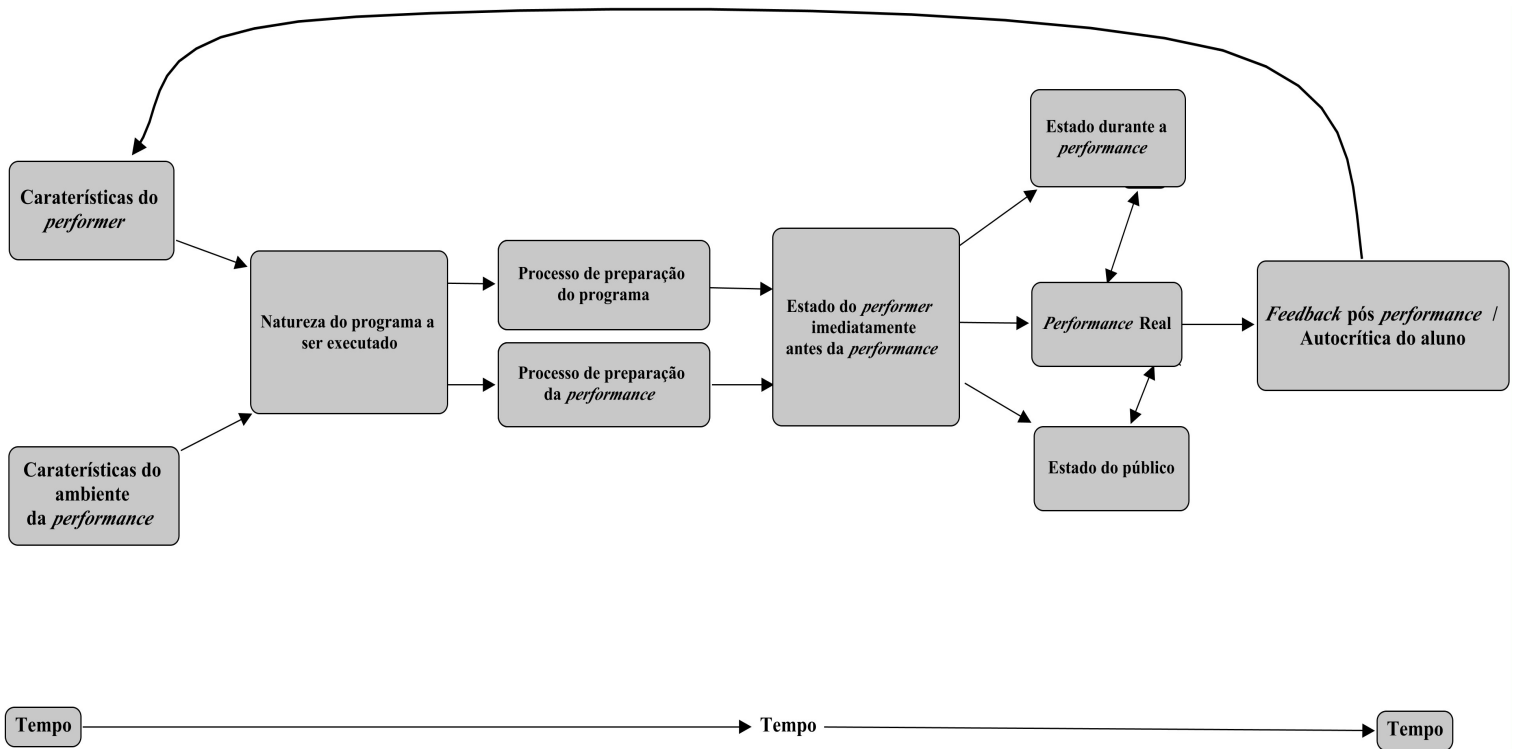


Figura 2 – Modelo de *Performance* (retirado de Hallam, 2006: 106, adaptado pelo investigador)

ANEXO 11 – Ciclo de Resultados do *Coaching*

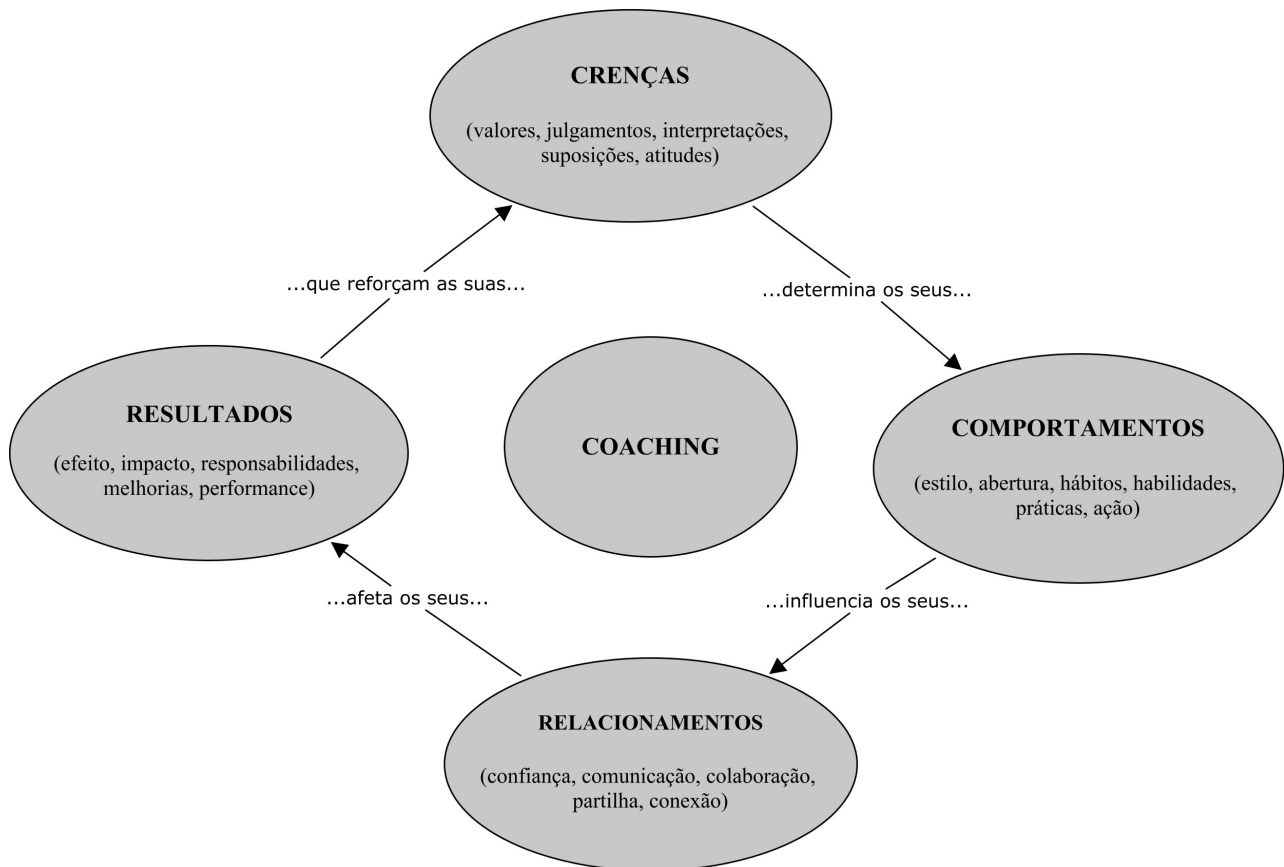


Figura 3 – Ciclo de Resultados do *Coaching* (retirado de Crane, 2002, adaptado pelo investigador)