

Relatório de Estágio

Comportamentos de Auto-depreciação e Evitamento,
potenciadores de Ansiedade na Performance Musical -
Um estudo de caso com a classe de Contrabaixo do
Conservatório Regional de Palmela

Luísa da Silva Gomes Rosado Marcelino

Mestrado em Ensino de Música

Janeiro de 2021

Orientador: Professor Manuel Rêgo

Co-orientador: Professor Doutor João Rosa

Relatório de Estágio

Comportamentos de Auto-depreciação e Evitamento,
potenciadores de Ansiedade na Performance Musical -
Um estudo de caso com a classe de Contrabaixo do
Conservatório Regional de Palmela

Luísa da Silva Gomes Rosado Marcelino

Relatório Final do Estágio do Ensino Especializado, apresentado à Escola Superior de Música de Lisboa, do Instituto Politécnico de Lisboa, para cumprimento dos requisitos à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Música, conforme Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio.

Janeiro de 2021

Orientador: Professor Manuel Rêgo

Co-orientador: Professor Doutor João Rosa

“Un professeur qui n’est pas heureux au contact de ses étudiants, qui n’a pas l’âme du jardinier penché sur les fleurs de son jardin devrait se tenir à l’écart de l’enseignement.”

“Um professor que não é feliz a contactar com os seus alunos, que não tem a alma de um jardineiro debruçado sobre as flores do seu jardim, devia manter-se afastado do ensino.”

D. Hoppenot (1981)

Índice Geral

Agradecimentos	ix
Índice de Tabelas	x
Índice de Anexos	xii
Lista de Abreviaturas, Siglas e Acrónimos	xiii
Resumo I (Prática Pedagógica)	xv
Abstract I (Teaching)	xvi
Resumo II (Investigação) / Palavras-chave	xvii
Abstract II (Research) / Keywords	xviii
Introdução	xix
SECÇÃO I – Prática Pedagógica	1
1. Nota introdutória	3
2. Caracterização da Escola	4
2.1. Análise SWOT	6
3. Caracterização dos Alunos	8
3.1. Aluno A – 1º Ciclo do Ensino Básico (Iniciação II)	8
3.2. Aluno B – 2º Ciclo do Ensino Básico (2º Grau)	9
3.3. Aluno C – Ensino Secundário (8º Grau)	10
4. Práticas Educativas Desenvolvidas	12
4.1. Actividades desenvolvidas ao longo do ano lectivo	12
4.2. Estratégias adoptadas	13
4.2.1. Aluno A	14
4.2.2. Aluno B	15
4.2.3. Aluno C	17
5. Análise Crítica da Actividade Docente	19
6. Conclusão	21
SECÇÃO II – Investigação	23
1. Descrição do Projecto de Investigação	25
2. Revisão da Literatura	27
2.1. Ansiedade na performance musical	29
2.2. Comportamentos de auto-depreciação e evitamento	31
2.3. Benefícios da relação professor-aluno numa aula individual	33

2.4. Estratégias estudadas	34
2.4.1. Terapia de Comportamento Cognitivo (TCC)	36
2.4.2. Técnicas de Relaxamento e Relaxamento Muscular Progressivo (RMP)	36
2.4.3. Técnica de Alexander	37
2.4.4. Visualização (Imagery) e Treino Mental	37
2.4.5. Dessensibilização sistemática	39
2.4.6. Outras	39
2.5. Revisão de estudos	39
2.6. Conclusão	40
3. Metodologia da Investigação	40
3.1. Origem do problema da investigação	40
3.2. Objecto da investigação	41
3.3. Participantes da investigação	41
3.4. Metodologia da investigação	42
3.5. Objectivos da investigação	44
3.6. Organização da investigação	44
3.6.1. Preparação	44
3.6.2. Aplicação dos Questionários	46
3.6.3. Implementação de estratégias	47
3.6.4. Observação	52
4. Apresentação e Análise de Resultados	53
4.1. Questionários Gerais (QG)	53
4.1.1. Desafio 1: Nova peça	53
4.1.2. Desafio 2: Nova técnica	54
4.1.3. Desafio 3: Perspectiva de teste daí a duas semanas	55
4.1.4. Desafio 4: Teste	57
4.1.5. Desafio 5: Perspectiva de audição daí a três semanas	58
4.1.6. Desafio 6: Audição	59
4.1.7. Desafio 7: Leitura à primeira vista	60
4.2. Questionários Parciais (QP)	61
4.2.1. Desafio 1: QP1	62
4.2.2. Desafio 2: QP2	63
4.2.3. Desafio 3: QP3 e QP5	64
4.2.4. Desafio 4: QP4	65
4.2.5. Desafio 5: QP6	66
4.2.6. Desafio 7: QP7	67
4.3. Dados da observação nas aulas, testes e audições	68
4.3.1. Aluno 1 (Iniciação II)	68
4.3.2. Aluno 2 (Iniciação IV)	69
4.3.3. Aluno 3 (2º Grau)	71
4.3.4. Aluno 4 (2º Grau)	72
4.3.5. Aluno 5 (5º Grau)	73
4.3.6. Aluno 6 (7º Grau)	74
4.3.7. Aluno 7 (8º Grau)	75

4.4. Análise de resultados	76
5. Conclusão	79
Reflexão Final	83
Bibliografia	85
Anexos	89

Agradecimentos

Nesta aventura que foi completar o mestrado num período de grande actividade profissional e académica, não posso deixar de agradecer a todos os que, directa ou indirectamente, me ajudaram no meu percurso.

Ao meu professor de tantos anos, e meu orientador neste trabalho, Manuel Rêgo, pelos conselhos, pela compreensão e pelo incentivo ao longo dos anos.

Ao meu coorientador, Professor Doutor João Rosa, pela disponibilidade e pelo seu precioso contributo na definição da minha investigação.

A todos os meus professores da Academia de Amadores de Música, da Escola de Música do Conservatório Nacional, da “Universität für Musik und darstellende Kunst”, em Viena, e da Escola Superior de Música de Lisboa por me terem moldado enquanto música.

Aos serviços académicos da Escola Superior de Música de Lisboa (ESML), em particular a Dra. Ana Arriaga, por tantas vezes me esclarecerem e ajudarem a encontrar soluções nos percalços durante a realização do meu Mestrado e deste Relatório de Estágio.

À minha família, e à minha mãe em especial, pelo apoio e incentivo durante todo o meu percurso musical e, particularmente na fase final de conclusão do Relatório, à minha cunhada, e irmã, pelo encorajamento e estímulo.

Aos meus colegas e amigos, por me terem incentivado nos momentos de maior desalento e, em especial, aos três amigos da minha equipa de Direcção Pedagógica.

Ao Conservatório Regional de Palmela por ter autorizado a realização do Estágio e disponibilizado os meios necessários.

Aos encarregados de educação dos meus alunos que, sem excepção, permitiram que os mesmos participassem na investigação e/ou estágio, demonstrando interesse e entusiasmo.

Finalmente, a todos os meus alunos, por me ajudarem a crescer como professora. Particularmente, aos alunos participantes, pela disponibilidade e contributo na investigação.

Índice de Tabelas

SECÇÃO I

Tabela 1 – Corpo discente do CRP, por nível de ensino e regime	5
Tabela 2 – Corpo discente do CRP, por instrumento	5
Tabela 3 – Classe de contrabaixo do CRP, no ano lectivo de 2016/2017, por nível de ensino	8
Tabela 4 – Actividades realizadas pela docente de contrabaixo ao longo do ano lectivo de 2016/2017 no CRP	12
Tabela 5 – Relação entre o repertório trabalhado ao longo do ano lectivo de 2016/2017 com o aluno A, a técnica introduzida e a abordagem pedagógica	14
Tabela 6 – Programa das audições do aluno A	15
Tabela 7 – Repertório trabalhado ao longo do ano lectivo de 2016/2017 com o aluno B	16
Tabela 8 – Programa das audições e recital final do aluno B	17
Tabela 9 – Repertório trabalhado ao longo do ano lectivo de 2016/2017 com o aluno C, para a PAA e para a Prova Global	18
Tabela 10 – Programa das audições e recital final do aluno C	18
Tabela 11 – Programa da apresentação pública da PAA do aluno C	19

SECÇÃO II

Tabela 12 – Caracterização dos alunos participantes na investigação (grau e idade)	42
Tabela 13 – Relação entre alunos, técnica nova apresentada e período de concretização (QP2)	47
Tabela 14 – Respostas ao QG sobre eficácia de estratégias: desafio 1	48
Tabela 15 – Respostas ao QG sobre eficácia de estratégias: desafio 2	49
Tabela 16 – Respostas ao QG sobre eficácia de estratégias: desafios 3 e 4	49
Tabela 17 – Respostas ao QG sobre eficácia de estratégias: desafios 5 e 6	50
Tabela 18 – Respostas ao QG sobre eficácia de estratégias: desafio 7	50
Tabela 19 – Respostas ao QG - Desafio 1, pergunta 1	53
Tabela 20 – Respostas ao QG - Desafio 1, pergunta 2	53
Tabela 21 – Respostas ao QG - Desafio 1, pergunta 3	54
Tabela 22 – Respostas ao QG - Desafio 2, pergunta 1	54
Tabela 23 – Respostas ao QG - Desafio 2, pergunta 2	55

Tabela 24 – Respostas ao QG - Desafio 3, pergunta 1	55
Tabela 25 – Respostas ao QG - Desafio 3, pergunta 2	56
Tabela 26 – Respostas ao QG - Desafio 4, pergunta 1	57
Tabela 27 – Respostas ao QG - Desafio 4, pergunta 2	57
Tabela 28 – Respostas ao QG - Desafio 5, pergunta 1	58
Tabela 29 – Respostas ao QG - Desafio 5, pergunta 2	58
Tabela 30 – Respostas ao QG - Desafio 6, pergunta 1	59
Tabela 31 – Respostas ao QG - Desafio 6, pergunta 2	60
Tabela 32 – Respostas ao QG - Desafio 7, pergunta 1	60
Tabela 33 – Respostas ao QG - Desafio 7, pergunta 2	61
Tabela 34 – Respostas ao QP1 - pergunta 1	62
Tabela 35 – Respostas ao QP1 - pergunta 2	62
Tabela 36 – Respostas ao QP2 - pergunta 1	63
Tabela 37 – Respostas ao QP2 - pergunta 2	63
Tabela 38 – Respostas ao QP3	64
Tabela 39 – Respostas ao QP5	64
Tabela 40 – Respostas ao QP4 - pergunta 1	65
Tabela 41 – Respostas ao QP4 - pergunta 2	65
Tabela 42 – Respostas ao QP6 - pergunta 1	66
Tabela 43 – Respostas ao QP6 - pergunta 2	66
Tabela 44 – Respostas ao QP7 – pergunta 1	67
Tabela 45 – Respostas ao QP7 - pergunta 2	67
Tabela 46 – Comparação de respostas entre QG e QP – Aluno 1	69
Tabela 47 – Comparação de respostas entre QG e QP – Aluno 2	70
Tabela 48 – Comparação de respostas entre QG e QP – Aluno 3	71
Tabela 49 – Comparação de respostas entre QG e QP – Aluno 4	72
Tabela 50 – Comparação de respostas entre QG e QP – Aluno 5	73
Tabela 51 – Comparação de respostas entre QG e QP – Aluno 6	75
Tabela 52 – Comparação de respostas entre QG e QP – Aluno 7	76
Tabela 53 – Comparação de sintomas antes e depois da aplicação de estratégias	77
Tabela 54 – Comparação de desempenho em testes e audições (1º e 2º períodos)	78

Índice de Anexos

Anexo I – Modelo de autorização de gravação de audições	90
Anexo II – Modelo de autorização de gravação de aulas	91
Anexo III - Questionário geral aplicado aos alunos	92
Anexo IV – Questionários parciais aplicados aos alunos	98
Anexo V – Programas das audições e do recital final do ano lectivo de 2016/2017	104
Anexo VI – Programa da apresentação pública da componente prática da PAA	108
Anexo VII – CD com planificações anuais, planos de aula e legislação	110

Lista de Abreviaturas, Siglas e Acrónimos

- AAE** – Antes da aplicação das estratégias
- And.** – Andamento ou andamentos
- APM** – Ansiedade na performance musical
- APQ** – *Autonomic perception questionnaire*
- ATC** – Análise e técnicas de composição
- CL** – Curso livre
- CRP** – Conservatório Regional de Palmela
- DAE** – Depois da aplicação das estratégias
- EAE** – Ensino artístico especializado
- EArtM** – Ensino articulado de música
- EEE** – Estágio do Ensino Especializado
- EFB** – Electromiografia com feedback biológico
- ESML** – Escola Superior de Música de Lisboa
- FIAR** - Festival internacional de artes de rua
- FIASP** - Festival internacional de saxofone de Palmela
- HCA** – História e cultura das artes
- IM** – Iniciação musical
- ME** – Ministério de Educação
- PAA** – Prova de aptidão artística
- PAI** – *Personal report of confidence as a performer*
- QG** – Questionário geral
- QP** – Questionário parcial
- RBI** – *Rational behavior index*
- RE** – Relatório de estágio
- RMP** – Relaxamento muscular progressivo
- RS** – Regime supletivo
- SFH** – Sociedade Filarmónica Humanitária
- STAIT** – *State-trait anxiety inventory*
- SWOT** – *Strengths, weaknesses, opportunities and threats*
- TAI** – *Test anxiety inventory*
- TCC** – Terapia de comportamento cognitivo
- TCVM** – Treino comportamental visual e motor

Resumo I (Prática Pedagógica)

Esta secção incide na prática pedagógica do Estágio realizado no Conservatório Regional de Palmela (CRP) durante o ano lectivo de 2016/2017, no âmbito do Mestrado em Ensino de Música da Escola Superior de Música de Lisboa (ESML).

Primeiramente, foi feita a caracterização da escola, com uma breve contextualização histórica, e dos alunos visados pelo estágio. Foram seleccionados três alunos de níveis diferentes: um aluno do segundo ano de iniciação, um aluno de segundo grau (ensino básico) e um aluno de oitavo grau (ensino secundário) e, para cada um deles, foram realizados trinta planos de aula e uma planificação anual.

De seguida, são descritos as estratégias e os métodos utilizados, o repertório trabalhado e os objectivos definidos, consoante o nível de ensino e dificuldades sentidas por cada aluno.

Finalmente, foi feita uma reflexão crítica sobre o trabalho desenvolvido durante este ano lectivo com estes alunos.

Abstract I (Teaching)

This section focuses on the teaching practice of the Internship Report, regarding the Masters in Education of the University Escola Superior de Música de Lisboa (ESML). The internship took place in the music school Conservatório Regional de Palmela (CRP) during the school year of 2016/2017.

First, the school (CRP) and the students involved were described, including a brief history. Three students of different levels were selected: one from the second year, one from the second grade and one from the eighth grade. For each student, thirty lesson plans were made in addition to an annual plan.

Afterwards, the strategies and methods that were used are described, the repertoire that each student worked on is defined and the main goals are set for each student depending on their level and perceived challenges.

Lastly, a critical reflection was made focusing on the work done with these three students during the year.

Resumo II (Investigação)

Nesta secção, debruço-me sobre as estratégias que podem ser aplicadas na sala de aula por alunos e professores, no contexto da aula individual de instrumento, com o objectivo de mitigar os comportamentos de evitamento e de auto-depreciação, que potenciam o aparecimento de ansiedade na performance musical.

Apliquei questionários aos alunos participantes, com vista a avaliar a sua percepção de ansiedade em diversas situações, assim como identificar as estratégias que os alunos utilizam conscientemente para superar as suas dificuldades.

De seguida, foram pesquisadas várias estratégias e técnicas, referidas e testadas em estudos realizados com músicos profissionais e estudantes, das quais foram seleccionadas três para serem aplicadas na sala de aula.

Os alunos tornaram a responder ao questionário, para conferir se as suas percepções sobre a sua ansiedade e se as suas opiniões sobre a eficácia das técnicas de estudo regularmente utilizadas foram alteradas após a aplicação das estratégias referidas. Pretendi aferir se o resultado final da performance destes alunos, avaliado externamente pelos professores, tendia a ser mais positivo e, adicionalmente, se, internamente, os alunos tinham a mesma percepção de eficácia.

Esta secção termina com uma reflexão, onde são tiradas algumas conclusões.

Palavras-chave: Ansiedade na performance musical, comportamentos de evitamento, auto-depreciação, ensino, estratégias, contrabaixo, Conservatório Regional de Palmela.

Abstract II (Research)

In this section, I focus on the strategies than can be used in the classroom by students and teachers, within an individual instrument lesson, aiming the lessening of avoidance and self-depreciation behaviors, that can lead to musical performance anxiety.

I applied questionnaires to the participants students, with the intent of evaluating each student perception of its own anxiety levels and understand which strategies they consciously use to overcome their weaknesses.

Several strategies and techniques that were mentioned in studies involving professional musicians and music students are referred and three were selected to be applied in the classroom.

Afterwards, the students were asked to complete the questionnaire again to realize if their own perception of anxiety and if their opinion on the effectiveness of the study techniques they ususally apply alone have changed after the implementation of the classroom strategies. I aimed to assess if the final result of these students performance, as evaluated externally by teachers, was more sucessful and, furthermore, if the students had the same internal perception of effectiveness.

This section ends with a reflection, where some conclusions are drawn.

Keywords: Music performance anxiety, avoidance behaviour, self-depreciation, teaching, strategies, doublebass, Conservatório Regional de Palmela.

Introdução

Este Relatório de Estágio (RE) divide-se em duas partes distintas, embora interligadas. A primeira secção, a prática pedagógica, relata a experiência do meu Estágio do Ensino Especializado (EEE), enquanto professora de contrabaixo, realizado no Conservatório Regional de Palmela (CRP) durante o ano lectivo de 2016/2017. No âmbito do EEE, foram seleccionados três alunos, um de iniciação, um do ensino básico e um do ensino secundário e foram apresentados os seus percursos, o repertório trabalhado ao longo do ano e as estratégias pedagógicas aplicadas. No final desta secção, foi feita uma reflexão crítica, que incidiu sobre os meus métodos de ensino, analisando os aspectos positivos e negativos, e a sua eficácia.

A segunda secção, a investigação, tem como objectivo específico analisar a problemática de comportamentos de auto-depreciação e de evitamento dos alunos perante novos desafios, manifestados na sala de aula e com consequências a nível da ansiedade na performance musical (APM). De referir que, num modelo experimental de investigação em sala de aula, não é possível distanciar-se do objecto de investigação, porquanto, como professora, estava directamente envolvida na problemática, fazendo, no entanto, um esforço por preservar uma distância objectiva e procurando influenciar o resultado com técnicas para ajudar os alunos a ultrapassar os comportamentos acima descritos.

A investigação, com experimentação e observação, que concretizei incidiu sobre sete alunos, em momentos de aprendizagem e domínio do instrumento diferentes, que tinham em comum a manifesta dificuldade em confiar na sua capacidade de aprendizagem para enfrentar e ultrapassar desafios (novas técnicas, momentos de avaliação ou de performance, leitura à primeira vista, entre outros) e que, em aula, apresentavam comportamentos (reações e atitudes) de auto-depreciação (falta de confiança) e, por vezes, de evitamento, por forma a se preservarem da possibilidade do insucesso e se esquivarem aos sentimentos de ansiedade. Foram ensaiados alguns métodos, usados em sala de aula, para fazer face a esta problemática e reforçar a autoconfiança dos alunos. Após uma revisão de literatura, que pretende clarificar os conceitos referidos e aprofundar as experiências adquiridas acumuladas por outros investigadores, foram analisados os resultados da investigação, tirando algumas conclusões e apresentando caminhos para futuras investigações.

Muitos investigadores tentaram determinar os benefícios de uma educação musical na infância. Hallam, num artigo de 2010 (p. 281), faz uma revisão de estudos, que parece indicar que o estudo precoce de música desenvolve as capacidades perceptuais, que afectam o desenvolvimento da linguagem. As aulas individuais podem ser uma vantagem, uma vez que a relação de confiança que pode ser estabelecida promove um ambiente ideal para lidar com a problemática a ser estudada e permite uma abordagem mais eficaz perante a mesma, algo que será tema da segunda secção deste Relatório.

Seguidamente, indico algumas opções tomadas na elaboração deste Relatório de Estágio. Escolhi não seguir o acordo ortográfico e traduzir para português todas as citações de autores em língua estrangeira. Igualmente, decidi traduzir os nomes e siglas dos questionários, formulários e equiparados, que medem diversos parâmetros, como a ansiedade, assim como o nome dado às terapias referidas na segunda secção. No decurso do estágio, recolhi informações pessoais sobre os alunos, que são tratadas em concordância com a garantia de confidencialidade dos dados pessoais dos alunos, e, não sendo essencial para a análise aqui relatada, não é referida qualquer informação pessoal, como nome, sexo, contactos, data de nascimento, entre outros.

SECÇÃO I – Prática Pedagógica

1. Nota introdutória

Os alunos do Ensino Artístico Especializado (EAE), que estudam um instrumento num conservatório ou escola de música equipada, podem frequentar as aulas em diversos regimes, consoante a idade, o ano escolar que frequentam (se aplicável) e os objectivos gerais.

A iniciação musical (IM) destina-se geralmente a alunos entre os 6 e os 10 anos de idade, independentemente dos conhecimentos prévios de música. Podem frequentar também nesta altura a iniciação a um instrumento.

A partir dos 11 anos, os alunos em curso oficial têm a opção de frequentar as aulas em regime articulado, integrado ou supletivo¹.

Os alunos em regime articulado, referido como Ensino Articulado de Música (EArtM), beneficiam de uma parceria entre as escolas de EAE e o Ministério de Educação (ME), o que permite a frequência do curso de música de uma forma gratuita, mas que obedece a regras próprias. Estes alunos devem frequentar o 1º grau do curso de música simultaneamente com o 5º ano de escolaridade no ensino regular (iniciam com 10 anos) e não é permitido um desfasamento entre os níveis de ensino ao longo do seu percurso. A acontecer, deve ser superado no prazo de um ano lectivo.

No regime integrado, os alunos frequentam o ensino artístico especializado num único estabelecimento de ensino.

Os alunos que frequentam o regime supletivo (RS) podem fazê-lo independentemente do ano de escolaridade no ensino regular, desde que não beneficiem de apoio financeiro do ME. Qualquer um destes cursos (EArtM, integrado e RS) segue um programa próprio, aprovado pelos regulamentos internos e órgãos competentes das instituições de EAE, que define os conteúdos programáticos e as competências a serem trabalhadas em cada nível de ensino.

O curso livre (CL) é indicado para alunos de todas as idades, que não pretendam seguir um programa específico. Este curso, ao contrário dos outros, não confere um diploma após conclusão.

¹ Segundo as portarias 223-A e 229-A de 2018

2. Caracterização da Escola²

O Estágio do Ensino Especializado (EEE) foi realizado em exercício no Conservatório Regional de Palmela (CRP), durante o ano lectivo de 2016/2017. O CRP é uma escola de ensino artístico especializado de música, que obteve autorização de funcionamento em 2001. Foi criado pela Sociedade Filarmónica Humanitária (SFH) com o objectivo de proporcionar formação especializada na área da música aos jovens do concelho de Palmela, algo que era até então inexistente na região.

O concelho de Palmela é constituído por 5 freguesias: Palmela, Marateca, Quinta do Anjo, Pinhal Novo e Poceirão. Tem uma área de 462 Km² e 63000 habitantes, segundo os Censos de 2011. O concelho tem uma cultura de preservação de valores e tradições locais, culturais e artísticas, tendo muita diversidade na oferta cultural e patrimonial, tais como bandas filarmónicas, orquestras ligeiras, coros amadores, ensembles de música de câmara, grupos de música popular portuguesa, grupos de baile, ranchos folclóricos, grupos de dança e bandas de pop-rock.

A SFH foi fundada em 1864 como uma associação sem fins lucrativos, com o objectivo de promover e ensinar actividades de índole sócio-cultural. A Banda de Música da SFH é um dos expoentes da divulgação artística da SFH. Além disso, são organizadas actividades como o Festival Internacional de Saxofone de Palmela (FIASP), o Festival Internacional de Artes de Rua (FIAR), o Encontro de Bandas, o Encontro de Coros, Concursos de Música Moderna, entre outros.

Em 1993, a SFH foi declarada instituição de Utilidade Pública e em 2014 obteve a Medalha de Honra do Concelho pelo trabalho desenvolvido em 150 anos de existência.

O CRP tem uma população escolar constituída por alunos com idades entre os 5 e os 51 anos e oferece cursos de Iniciação Musical, cursos básicos e secundários de música (em regime articulado e regime supletivo) e cursos em regime livre. Tem 585 alunos, repartidos por estes cursos, com a seguinte distribuição:

² Para a caracterização da escola, foi consultado o Projecto Educativo do CRP (2015 / 2018)

Tabela 1 – Corpo discente do CRP, por nível de ensino e regime³

Curso/Regime	Nº Alunos
Iniciação	157
Pré-escolar	22
1º Ciclo	135
Básico Articulado (EArtM)	172
Básico Supletivo	19
Secundário Articulado (EArtM)	21
Secundário Supletivo	22
Cursos Livres	37
Total	585

Fonte: Elaborada pela autora, com base no Projecto Educativo do CRP (2015 / 2018)

A distribuição dos alunos por instrumento é a exposta na seguinte tabela⁴:

Tabela 2 – Corpo discente do CRP, por instrumento

Instrumento	N.º de alunos
Canto	19
Clarinete	26
Contrabaixo	13
Fagote	7
Flauta	18
Guitarra	34
Harpa	14
Oboé	10
Percussão	13
Piano	80
Saxofone	29
Trombone	7
Trompa	9
Trompete	33
Tuba	10
Violeta	9
Violino	56

³ Os dados que constam nas tabelas 2 e 3 são referentes ao ano lectivo de 2015 / 2016, ano de elaboração do Projecto Educativo consultado.

⁴ Nem todos os alunos do CRP estudam um instrumento, frequentando apenas outras disciplinas.

Violoncelo	30
Total	417

Fonte: Elaborada pela autora, com base no Projecto Educativo do CRP (2015 / 2018)

O CRP tem protocolo com várias escolas básicas e secundárias para os cursos básico e secundário de música. Conta também com classes de música de conjunto, como a orquestra de sopros, a orquestra clássica, a orquestra de jazz, o coro juvenil, o coro infantil, o coro dos jovens cantores, o coro de iniciação e vários ensembles de instrumento. Ministra ainda actividades em jardins de infância do concelho.

O corpo docente é composto por trinta e nove professores com habilitação própria para a docência no Ensino Especializado de Música e o pessoal não docente é constituído por dois funcionários administrativos e dois auxiliares de acção educativa.

O CRP funciona nas instalações da SFH, num edifício inaugurado em 1964 e recentemente modernizado. Tem dez salas de aula (quatro para aulas colectivas e seis para aulas individuais), uma sala de convívio, um bar, uma biblioteca, o salão nobre, a secretaria e o gabinete da Direcção Pedagógica.

2.1. Análise SWOT

Uma análise SWOT permite diagnosticar os pontos fortes e fracos de uma instituição, assim como as oportunidades e ameaças que enfrenta. O acrónimo SWOT representa, em inglês, as palavras Strengths (pontos fortes), Weaknesses (pontos fracos), Opportunities (oportunidades) e Threats (ameaças).

O CRP tem uma relação de muita proximidade com a SFH e com a comunidade envolvente, algo que possibilita um grande intercâmbio e vivência cultural diversificada para os alunos e suas famílias. As duas instituições funcionam nas mesmas instalações, partilhando igualmente alguns dos órgãos directivos, corpo docente, alunos e músicos. É comum um aluno iniciar os estudos musicais numa das instituições, usufruindo das oportunidades criadas naquele espaço comum, integrando depois a banda filarmónica, independentemente do seu percurso posterior.

O CRP tem instalações, algumas das quais partilhadas com a SFH, de grande qualidade, tendo sofrido obras de renovação recentemente, que permitiram ter salas de aula e de estudo, bastidores junto ao palco e salas de ensaio de orquestras e coro de grandes dimensões. O salão da SFH é palco de ensaios, concertos, provas e recitais do CRP, assim como de espectáculos de dança, teatro e música de todos os estilos, de festas emblemáticas da cidade de Palmela e de outros eventos culturais.

Sendo um ponto de encontro da população, existem várias gerações de famílias que integraram uma ou as duas instituições, em vários momentos da sua vida, seja como aluno, funcionário, docente ou frequentador das actividades promovidas. Além de ser um ambiente muito enriquecedor para os alunos do CRP, proporciona experiências diversas e gratificantes, que promovem o desenvolvimento pessoal e musical dos intervenientes. Igualmente, o corpo docente do CRP é uma mais-valia para a escola, pois é constituído por músicos altamente qualificados e com uma actividade profissional abrangente e diversificada. Além disso, todos os anos são organizadas masterclasses de vários instrumentos, estágios de orquestra, festivais e concursos, que incorporam também alunos de outras escolas e professores e músicos convidados, o que permite aos alunos conhecerem outras realidades.

O CRP tem protocolos com várias escolas de Palmela e arredores, articulando com as mesmas o ensino dos alunos em comum, com o apoio do Ministério da Educação. Estas parcerias poderão ser ainda mais alargadas no futuro, aproveitando a boa relação entre escolas, e promovendo eventos com a participação de todos os alunos. A proximidade com outras salas de espectáculo, teatros e centros culturais é algo que permite uma benéfica exposição à cultura e poderá criar oportunidades no futuro para parcerias que envolvam os alunos, tanto a solo, como inseridos num coro, orquestra ou ensemble.

Em resumo, seguem os pontos fortes e oportunidades observadas:

Pontos fortes: corpo docente qualificado; acompanhamento dos alunos a todos os níveis; instalações de grande qualidade; aluguer de instrumentos a alunos; actividades lectivas diversificadas; parcerias com escolas para o ensino articulado.

Oportunidades: aluguer de espaços e instrumentos para o exterior; colaboração com outras instituições para participação de grupos, classes, orquestras, coros e ensembles em projectos colaborativos; alargamento de parcerias.

3. Caracterização dos Alunos

O EEE foi realizado em exercício, com alunos da minha classe. Lecciono no CRP desde o ano lectivo de 2011/2012, sendo desde o segundo período desse ano a única professora de contra baixo do CRP.

A classe de contra baixo do CRP foi constituída, no ano lectivo de 2016/2017, por onze alunos, conforme a seguinte tabela:

Tabela 3 – Classe de contra baixo do CRP, no ano lectivo de 2016/2017, por nível de ensino

Grau/ Nível	Nº Alunos
Pré-iniciação (4 anos)	1
Iniciação I (IM)	2
Iniciação II (IM)	1
Iniciação IV (IM)	2
2º grau (EArtM)	2
5º grau (EArtM)	1
7º grau (RS)	1
8º grau (RS)	1
Total	11

Fonte: Elaborada pela autora

Para protecção da privacidade dos alunos envolvidos, não divulgarei os seus nomes, sexo nem qualquer informação pessoal ou familiar que não seja considerada relevante.

Para a realização do Estágio, foram seleccionados três alunos em ciclos diferentes: um aluno do segundo ano de iniciação (aluno A), um aluno de segundo grau (aluno B) e um aluno de oitavo grau (aluno C).

3.1. Aluno A – 1º Ciclo do Ensino Básico (Iniciação II)

O aluno tem 7 anos, estando actualmente na Iniciação II, equivalente ao segundo ano do 1º ciclo da escola regular. Estuda contra baixo, no CRP, desde o ano lectivo 2015/2016, tendo uma aula individual semanal de trinta minutos. É um aluno estudioso e muito dedicado,

especialmente tendo em conta a sua idade. Tem um instrumento de tamanho 1/8, emprestado pelo CRP, que utiliza nas aulas e para estudar em casa.

Quando concorreu ao CRP, participou numa demonstração de instrumentos, onde os alunos podem ter contacto com todos os instrumentos leccionados no CRP. Demonstrou logo grande apetência para o instrumento, apesar do tamanho do mesmo não ser o mais indicado para a altura e constituição do aluno. No primeiro período de aulas, a postura e posicionamento do instrumento não foram os ideais por esse motivo, mas, ao longo do primeiro ano de aulas, os progressos foram exponenciais.

Neste ano lectivo, o segundo ano de aulas de contrabaixo, o aluno continuou a progredir acima da média para a faixa etária, sendo muito rigoroso no seu plano de estudos, não precisando de demasiada intervenção dos encarregados de educação. É muito motivado, desde que sinta que é desafiado. Inclusivamente, tende a estudar mais se o repertório e técnica exigidos forem superiores. Apesar disso, nas aulas em que apresenta ou lê à primeira vista repertório novo, duvida por vezes da sua capacidade de superar o desafio.

Nas apresentações públicas (audições de classe), é um aluno calmo e concentrado, apesar de pôr muita pressão sobre si próprio, focando-se frequentemente nos pontos negativos da sua prestação.

3.2. Aluno B – 2º Ciclo do Ensino Básico (2º Grau)

O aluno B tem 12 anos e iniciou os seus estudos musicais no CRP no ano lectivo de 2013/2014, frequentando nesse ano a iniciação III. Tinha já conhecimento dos instrumentos existentes, uma vez que tem familiares próximos que são músicos profissionais, e escolheu o contrabaixo como seu instrumento, quando tinha 8 anos, nos ateliers de demonstração de instrumentos do CRP.

Durante os dois anos da iniciação, revelou ter uma postura muito natural para o contrabaixo e ser um aluno muito rápido a assimilar nova informação, estudando com bastante regularidade. Nas audições, apresentou prestações muito seguras, apesar da ansiedade.

No ano lectivo de 2015/2016, ingressou no curso básico de música do CRP em regime articulado. Com o ingresso no segundo ciclo da escola regular, os seus hábitos de estudo

alteraram-se, passando a dedicar menos tempo ao instrumento. Não obstante, é um aluno que está a progredir de forma muito positiva e que está a trabalhar repertório exigente para o seu nível. Tem actualmente uma aula individual semanal de quarenta e cinco minutos e participa na orquestra de cordas, integrando também a banda da SFH. Utiliza, para as aulas individuais e de orquestra, assim como para o estudo, um instrumento de tamanho 1/2, alugado ao CRP.

Nas audições e provas com júri, o aluno passou a sentir bastante mais ansiedade do que quando frequentava a iniciação, o que prejudica por vezes o seu desempenho comparativamente ao alcançado nas aulas.

3.3. Aluno C – Ensino Secundário (8º Grau)

O aluno C tem 17 anos e frequenta o 8º grau do curso secundário de música do CRP em regime supletivo.

Iniciou os estudos no ano lectivo de 2009/2010 com outro professor de contrabaixo, ingressando no CRP directamente no curso básico (1º grau) em regime articulado. Na altura, o CRP não dispunha ainda de contrabaixos para alugar aos alunos, uma vez que a classe de contrabaixo foi criada nesse ano. Os alunos que começaram nesse ano lectivo não tinham instrumentos próprios e optaram por aguardar a aquisição dos instrumentos por parte da SFH. Por esse motivo, o aluno C apenas teve contacto com o instrumento cerca de dois meses após o início das aulas.

Sendo um aluno extremamente estudioso e organizado nos seus estudos regulares, assim como nos musicais, esse atraso do início das aulas não se revelou no seu progresso técnico e interpretativo.

No segundo período do ano lectivo de 2011/2012, enquanto frequentava o 3º grau, transitou para a minha classe de contrabaixo aquando da saída do anterior professor de contrabaixo do CRP.

Este aluno sempre revelou uma grande capacidade de trabalho, preparando com sucesso repertório de nível superior àquele em que se encontra. Tem também uma boa leitura à primeira vista e um bom conhecimento das outras áreas musicais, nomeadamente, história da música,

análise e os vários estilos musicais. Tem, no entanto, alguma dificuldade em fazer dinâmicas e na expressividade em secções mais livres, como nas cadências dos concertos.

Ingressou no curso secundário de música em 2014/2015, inicialmente em EArtM, o que permitia ter noventa minutos de aula individual. Neste ano lectivo, ao transitar para o 8º Grau, alterou o seu regime para supletivo, passando a ter quarenta e cinco minutos semanais de aula individual de contrabaixo. Possui um instrumento próprio, de tamanho 3/4, em madeira maciça e com bom som.

Este aluno desde muito cedo se envolveu em muitos agrupamentos da escola, como orquestras, grupos de música de câmara e coros, o que o fez desenvolver ainda mais as suas capacidades. Com o aumento de responsabilidades nos últimos dois anos e a realização de provas na escola regular para ingresso num curso superior (noutra área que não a música), o seu rendimento sofreu um pouco com isso, apesar de manter-se num bom nível, cumprindo largamente todo o programa.

Nas audições e provas, sofreu, durante todo o seu percurso musical, de muita ansiedade, experienciando sintomas físicos que o prejudicavam. Foi aprendendo a geri-los da melhor forma possível, conseguindo ultrapassar bastante bem as dificuldades.

Concluiu em Julho de 2017 o curso secundário de música, apresentando a sua Prova de Aptidão Artística (PAA).

A PAA é um projecto artístico que os alunos finalistas realizam no final do curso de EAE, após completarem todas as disciplinas inseridas no plano de estudos. O projecto implica uma interdisciplinaridade e envolve pelo menos duas das disciplinas das componentes de formação científica e/ou técnico-artística. A PAA tem duas componentes, uma teórica, que consiste num trabalho escrito, e uma prática, que resulta numa apresentação pública.

Para a componente prática da PAA deste aluno, foram preparadas peças exclusivamente para este propósito, enquadrando-se no tema escolhido. O projecto teve igualmente apoio, de forma mais ou menos formal, na componente teórica, dos professores de História e Cultura das Artes (HCA) e de Análise e Técnicas de Composição (ATC).

4. Práticas Educativas Desenvolvidas

4.1. Actividades desenvolvidas ao longo do ano lectivo

Tabela 4 – Actividades realizadas pela docente de contra baixo ao longo do ano lectivo de 2016/2017 no CRP

2016	
8 de Setembro	Ateliers de demonstração de instrumentos Reunião
9 de Setembro	Reunião Marcação de horários
12 de Setembro	Início das aulas
17 de Novembro	Testes
24 de Novembro	Audição de Classe
3 de Dezembro	Aulas extra
17 de Dezembro	Final do 1º Período
22 de Dezembro	Aulas extra
2017	
3 de Janeiro	Início 2º período
30 de Março	Audição
4 de Abril	Final do 2º Período
13 de Abril	Aulas extra
19 de Abril	Início 3º Período
25 de Maio	Audição de Iniciação
2 de Junho	Recitais Finais/ Audição Final
13 de Junho	Aulas extra
16 de Junho	Final do 3º Período
23 de Junho	Provas Globais de 2º Grau: Júri
28 de Junho	Provas de acesso ao Curso Básico: Apoio e afinação de instrumentos aos alunos de Iniciação Provas Globais de 5º Grau: Júri Aulas extra
4 de Julho	Prova de Aptidão Artística (8º Grau): Júri

Fonte: Elaborada pela autora

4.2. Estratégias adoptadas

Ao longo do ano lectivo, as várias componentes do repertório têm que ser tocadas e trabalhadas em aula com cada aluno, de forma a guiar o estudo em casa, para que seja eficaz. Especialmente quando é introduzido um conceito novo (como por exemplo uma nova técnica ou uma posição diferente do contrabaixo), é essencial dar indicações claras sobre a forma como devem encarar o desafio, através de um estudo pensado, calmo e controlado e através da repetição, evitando assim criar maus hábitos ou ansiedade excessiva.

Um desafio com qualquer aluno é o de gerir o tempo de aula, trabalhando novo repertório, revendo e melhorando o antigo, corrigindo aspectos técnicos e interpretativos e orientando os alunos para que consigam fazer essa gestão no seu estudo individual. Para a preparação das provas finais, audições e/ou PAA, é necessário que consigam manter o programa visto nos primeiros períodos enquanto lêem e preparam novos estudos e peças, mesmo que não sejam revistos durante algumas aulas. De qualquer forma, é crucial ir revendo rotativamente todo o repertório.

Outro dos aspectos mais importantes a ser consolidado é o da apresentação em público, sabendo lidar com a ansiedade que pode provocar, em maior ou menor grau. Para isso, uma das estratégias usadas foi a de expor os alunos, o maior número de vezes possível, a situações que se assemelhem às de uma apresentação pública. Juntar os alunos regularmente para que toquem uns para os outros, proporcionar momentos em que possam tocar em público em vários contextos (música de câmara, dias abertos, participação em actividades da escola), pedir que façam uma gravação em casa com parte do repertório e pedir que toquem para familiares e amigos o mais frequentemente possível são alguns exemplos que parecem ter bastante eficácia.

Ao longo da secção II, serão também abordadas estratégias mais teóricas, que foram testadas informalmente com os alunos ao longo do segundo período. Algumas passam por uma dessensibilização do acto de tocar para terceiros, por vezes usando a imaginação para criar cenários em que os alunos sintam a ansiedade tipicamente associada à performance, compensada com exercícios de relaxamento. Estes exercícios foram propostos aos alunos com maior tendência para níveis de ansiedade que comprometem a sua actuação.

4.2.1. Aluno A

Apesar de muito motivado, este aluno precisa de constantes desafios e de muito reforço positivo. Nesse sentido, procurei trabalhar peças variadas, tanto no estilo como no desafio que apresentavam. Com cada nova peça, introduzi uma novidade, como uma técnica nova, um ritmo nunca antes trabalhado ou um desafio de leitura.

Sempre que apresentava uma nova peça, procurava fazer uma leitura na aula, aproveitando para melhorar também a leitura à primeira vista, e, de seguida, dava ao aluno um ou dois exercícios que trabalhavam os vários aspectos da nova técnica isoladamente. De uma forma simples, o aluno conseguiu dominar as várias facetas que compõem a novidade e mais facilmente conseguiu assimilar a mesma. Na primeira semana, apenas levava para estudar em casa os exercícios para não tentar aplicar a técnica antes de a dominar e assim evitar a frustração. Na semana seguinte, após trabalhar comigo na aula os exercícios e novamente a peça, levava então a peça para estudar em casa.

Tabela 5 – Relação entre o repertório trabalhado ao longo do ano lectivo de 2016/2017 com o aluno A, a técnica introduzida e a abordagem pedagógica

Peça	Técnica(s) Nova(s)	Abordagem e Exercícios Aplicados
“La Ballade des Tortues” J. L. Dehant	Semínimas e Colcheias; Recuperações de arco; Ligaduras.	Exercícios rítmicos com semínimas e colcheias; Exercícios para recuperação de arco em cordas soltas; Exercícios com ligaduras utilizando repetidamente as notas da peça; Estudo da peça por segmentos.
“Bourrée des Îles” J. L. Dehant	Ligaduras com mudança de corda; Ligaduras simples e com staccato.	Exercícios com notas simplificadas de ligaduras simples e com staccato: Primeiro com cordas soltas e depois com as notas da peça; Tocar primeiro a peça sem ligaduras.
“Au feu! Les pompiers!” J. L. Dehant	Colcheias e semicolcheias.	Exercícios com colcheias e semicolcheias; Estudo por segmentos (frases).
“Row the boat” J. L. Dehant	6/8; Divisão ternária; Mudança da 1ª para a 4ª posição.	Exercícios rítmicos em divisão ternária: Primeiro em cordas soltas e depois usando a escala de Ré Maior; Exercícios de mudança de posição com <i>glissando</i> ; Cantar a peça para interiorizar o ritmo.
“Petite Pièce” R. Schumann	Dinâmicas; Ligaduras.	Exercícios de dinâmicas: Tocar os primeiros dois compassos em <i>pianíssimo</i> e depois em <i>fortíssimo</i> , usando várias técnicas (ponto/cavalete, mais/menos pressão, mais/menos velocidade de arco); Usar todo arco nas mínimas e nas duas semínimas ligadas.
“Jingle Bells” - popular “Parabéns”	Peças lúdicas, a pedido do aluno.	Leitura mais autónoma, com esclarecimento de dúvidas na aula.
“Marche des Contrebasses” J. L. Dehant	Uso do dedo 2 (fá e dó natural); corda lá.	Colocação do dedo afastado do primeiro; Exercício de colocação do dedo sem referência visual.

“In the Jungle” J. L. Dehant	Cordas dobradas.	Exercícios de cordas dobradas (cordas soltas) com vários ritmos.
“Valse Lente” J. L. Dehant	Tempo ternário; Dedo 2; corda mi.	Estudo por frases, marcando o primeiro tempo.
“Hino à Alegria” L. Beethoven	Semínima pontuada e colcheia.	Treino do ritmo em corda solta e, depois, com as notas da peça (com e sem ligadura).
“Danse allemande” J. L. Dehant	Tempo ternário; Uso na mesma peça de dó natural e dó sustenido.	Exercício na corda lá com dó e dó sustenido alternados; Estudo por segmentos.

Fonte: Elaborada pela autora

Participou em 3 audições, uma em cada período, sendo que a do 3º Período foi apenas com alunos de iniciação. Em cada audição, apresentou duas peças de memória, acompanhadas pelo piano.

Como forma de preparação para as audições, foi pedido ao aluno que fizesse em casa, para familiares e amigos, simulações de audição. Nessas simulações, teria de tocar todo o programa sem paragens. Também nas aulas, nas semanas anteriores, foi feita essa simulação, sendo pedido ao aluno que se auto-avaliasse, nomeadamente reflectindo sobre quais os aspectos positivos da sua prestação e quais aqueles que podiam ser melhorados.

Tabela 6 – Programa das audições do aluno A

Audição	Programa ⁵
1º Período	- “La Ballade des tortues” de J. L. Dehant - “Au feu les pompiers!” de J. L. Dehant
2º Período	- “Row the boat” (tradicional) com arranjo de C. Emery - “In the Jungle” de C. Emery/ M. Dalby
3º Período	- “Hino à alegria” de L. Beethoven - “Valse lente” de J. L. Dehant

Fonte: Elaborada pela autora

4.2.2. Aluno B

Sendo um aluno que tem vindo a demonstrar alguns sinais de ansiedade relativamente às provas e apresentações públicas, procurei minimizar os efeitos dessa ansiedade. Por um lado, trabalhei muito repertório dentro de cada item do programa, de forma a que o aluno sentisse

⁵ Os programas das audições, recital final e PAA podem ser consultados nos Anexos V e VI. Os alunos A, B e C estão assinalados a sombreado.

que cada parâmetro estava verdadeiramente assimilado. E, por outro, reservei as últimas semanas antes dos momentos de avaliação e audições para apenas rever o programa definido e consolidar o mesmo.

Ao longo do ano lectivo, o aluno trabalhou repertório do programa do 2º grau. O método utilizado está organizado por posições, contendo, em cada nova posição introduzida, várias escalas, estudos e peças que incluem as posições aprendidas até ao momento. Todo o repertório torna-se gradualmente mais exigente a nível rítmico, de arcadas e de interpretação. Na seguinte tabela, indica-se o repertório trabalhado ao longo do ano, dividido por escalas, estudos e peças. Além destes, foram lidos alguns estudos e excertos de estudos e peças para consolidação da leitura à primeira vista.

Tabela 7 – Repertório trabalhado ao longo do ano lectivo de 2016/2017 com o aluno B

Escalas	Estudos	Peças
<u>Revisões:</u> Fá M; Sib M; Sol M; Lá M; Mi M. <u>Novas Maiores:</u> Dó M; Ré b M; Ré M. <u>Novas menores:</u> Lá m. <u>Escalas cromáticas</u>	- I. Billè: 17, 18, 19; - V. Karapetian: 20; - E. Nanni: 31; - F. Simandl: 22; - F. Rabbath: 23, 27, 28; - M. Balakirev: 26.	- “A Truta” (tema) – F. Schubert; - “Minueto” – A. Exaudet; - “Hornpipe” – anónimo; - “Dança Georgiana” – D. Arakchvidi; - “Gavotte” (da Suite em dó) – J. S. Bach; - “Gavotte and Musette” - J. S. Bach; - “Outono” – A. Alexandrov.

Fonte: Elaborada pela autora

Numa primeira abordagem a cada estudo ou peça, pedi ao aluno que fizesse uma primeira leitura autonomamente em casa, apresentando depois as dúvidas na aula seguinte. Desta forma, foi sendo trabalhada a leitura à primeira vista do aluno e a capacidade de procurar dedilhações adequadas a cada passagem. Conforme as dificuldades sentidas pelo aluno, criei exercícios, em colaboração com o mesmo, baseados na peça ou estudo, que permitissem superar esses aspectos para que consiga futuramente procurar soluções de forma autónoma e independente.

Como forma de preparação para audições e provas, sugeri ao aluno, numa fase em que o repertório já estava bem trabalhado, para que se gravasse, simulando uma audição. Da mesma forma, o aluno deveria tocar para amigos e familiares sempre que possível. Estes momentos, além de criarem uma relativa habituação à ansiedade de tocar para terceiros, permitem detectar quais as passagens menos seguras, dando especial ênfase na preparação das mesmas.

Nas últimas aulas antes de cada audição, pedi ao aluno que tocasse as peças do início ao fim, com a indicação que não deveria parar, mesmo que se enganasse. Pedi igualmente que não demonstrasse na expressão facial e corporal os erros cometidos, continuando a cantar mentalmente a melodia até conseguir encontrar-se na peça.

No final do ano, o aluno apresentou-se num recital, tocando duas escalas, dois estudos e duas peças do programa.

Tabela 8 – Programa das audições e recital final do aluno B

Audição/Recital	Programa
1º Período	- “Minueto” de A. Exaudet - “A Truta” (tema) de F. Schubert
2º Período	- “Hornpipe” (anónimo) - “Dança Georgiana” de Arakchvidi
Recital Final	- Estudo 22 de A. Rubinstein - Estudo 25 de V. Karapetian - “Gavotte and Musette” de J. S. Bach - “Outono” de A. Aleksandrov

Fonte: Elaborada pela autora

4.2.3. Aluno C

Este aluno, sendo finalista, tinha como objectivo para este ano terminar o curso secundário de contrabaixo, realizando a Prova de Aptidão Artística (PAA) no final do ano lectivo. Estando a frequentar o CRP em regime supletivo, termina também na Escola Regular um curso geral de ciências (12º ano). É um aluno extraordinariamente organizado no seu estudo, conseguindo compatibilizar os dois objectivos. No entanto, usufruindo de menos um tempo lectivo do que nos anos anteriores (em que frequentava o regime articulado), sentiu mais dificuldade em preparar todo o repertório a que se propôs para a PAA com o mesmo nível de exigência que demonstrou durante todo o seu percurso.

Para o Recital de 8º grau, preparou dois estudos contrastantes, uma peça – Elegia em ré de Giovanni Bottesini - e um andamento de Concerto – 3º andamento do Concerto de Johann Baptist Vanhal.

Para além disso, trabalhou escalas em 3 oitavas com vários ritmos e arcadas, exercícios técnicos do livro de Ludwig Streicher, outros estudos de nível superior, outra peça, os restantes andamentos do Concerto de Vanhal e o 1º andamento do Concerto de Serge Koussevitzky. Reviu igualmente algum do repertório do ano anterior, assim como alguns excertos de orquestra no âmbito do tema da sua PAA.

Para a sua PAA, analisou o percurso do papel do contrabaixo no repertório de orquestra e como instrumento solista. Foi, por esse motivo, necessário preparar programa que abrangesse vários períodos da história da música ocidental.

Tabela 9 – Repertório trabalhado ao longo do ano lectivo de 2016/2017 com o aluno C, para a PAA e para a Prova Global

Repertório trabalhado ao longo do ano		
Escalas	Livros de técnica/ estudos	Peças
- Escalas Maiores e menores (melódicas e harmónicas) na extensão de 2 ou 3 (sempre que possível) oitavas.	- L. Streicher: <i>Mein Musizieren auf dem Kontrabass</i> – volumes 4 e 5; - J. Storch: 25 Estudos; - J. Hrabé: 86 Estudos - I. Billè: Estudo Capricho n.º 7.	- “Elegia em ré” – G. Bottesini; - “Reverie” – G. Bottesini; - Sonata – P. Hindemith: 1º and.; - Sonata - H. Eccles: 1º e 2º and.; - Concerto – J. B. Vanhal: 2º e 3º and.; - Concerto – S. Koussevitzky: 1º and.
Exclusivamente para a PAA		
- “Tourdion” – anónimo do século XVI; - Excertos de Orquestra: 9ª sinfonia de L. Beethoven e 1ª sinfonia de G. Mahler; - “A midnight in Tunisia” – J. “Dizzie” Gallespie.		

Fonte: Elaborada pela autora

Sendo o programa bastante extenso e trabalhoso, foi necessário gerir as aulas de forma a preparar e manter todo o repertório. Para isso, foram sendo abordados nas aulas os estudos, escalas e peças de forma rotativa.

Para preparação do Recital Final, pedi ao aluno que tocasse para os restantes alunos da classe com alguma frequência, simulando uma audição. Da mesma forma, o aluno fez gravações esporadicamente para se corrigir e consolidar o programa.

Tabela 10 – Programa das audições e recital final do aluno C

Audição/Recital	Programa
1º Período	- “Elegia em ré” de G. Bottesini - Sonata de P. Hindemith (1º and.)

2º Período	- “Reverie” de G. Bottesini - Concerto de Vanhal (2º e 3º and.)
Recital Final	- Estudo-Capricho 7 de Billè - Estudo 8 de Storch - “Elegie em ré” de Bottesini - Concerto de J. B. Vanhal (2º e 3º and.)

Fonte: Elaborada pela autora

A PAA implica uma apresentação oral, em que, para além de tocar, o aluno deve discursar, contextualizando as obras no seu tema. Para ensaiar este momento, foram combinadas várias aulas extraordinárias, em que o aluno simulou a apresentação preparada e em que foram corrigidas as secções problemáticas, aprimorando o seu trabalho.

Tabela 11 – Programa da apresentação pública da PAA do aluno C

PAA	
Programa da apresentação pública	
Período	Repertório escolhido
Século XVI (renascentista)	“Tourdion” (anónimo)
Barroco	Sonata de H. Eccles (1º e 2º and.)
Clássico	Concerto de J. B. Vanhal (2º e 3º and.)
Transição (Clássico para romântico)	Excerto da 9ª sinfonia de L. Beethoven
Romântico	“Elegia em ré” de G. Bottesini
Romântico (orquestral)	Solo da 1ª sinfonia de G. Mahler
Século XX	Estudo-capricho 7 de I. Billè
Século XX	Sonata de P. Hindemith (1º and.)
Contemporâneo/Jazz	“A Night in Tunisia” de J. Gallepie

Fonte: Elaborada pela autora

5. Análise Crítica da Actividade Docente

O ano lectivo no qual decorreu o estágio foi o meu quinto ano como professora de contrabaixo. Foram anos de grande aprendizagem, nos quais a partilha de experiências e práticas pedagógicas com outros docentes foi muito benéfica.

Ao longo do meu percurso como aluna de instrumento, fui recolhendo de forma informal métodos de ensino dos vários professores com quem trabalhei, categorizando aqueles que considereei que resultaram comigo pessoalmente e os que foram menos eficazes. Ao iniciar a

minha actividade docente, naturalmente apliquei os que considerei serem mais adequados. No entanto, rapidamente cheguei à conclusão que as mesmas práticas podem ter resultados manifestamente diferentes, dependendo das características dos alunos, tanto a nível técnico como a nível de personalidade e de capacidades de aprendizagem. Foi extremamente interessante e educativo visitar estratégias que pensei não serem adequadas, mas que tiveram excelentes resultados com determinados perfis de alunos, e descobrir novas abordagens, algumas por sugestão de colegas e outras por tentativa e erro.

Aprendi que, aplicando métodos de ensino diferenciados, consigo melhores resultados e que não posso assumir que determinadas estratégias vão resultar com todos os alunos em todos os momentos. Inclusivamente, considero crítico para o sucesso do desenvolvimento pedagógico dos alunos repensar constantemente as minhas práticas na sala de aula, inclusive para alunos que acompanho há vários anos. O ensino artístico especializado tem a especificidade de prever aulas individuais, o que permite personalizar o ensino a cada aluno e customizar as suas áreas de desenvolvimento. Por esse motivo, sinto ser uma obrigação procurar as melhores soluções, nunca deixando de pesquisar e testar novas abordagens.

Durante o ano em que decorreu o estágio, tive uma abordagem mais analítica das estratégias que aplico nas aulas, da forma como é recebida e dos resultados práticos em cada aluno. Um dos aspectos em que sinto mais dificuldade em ajudar os alunos é o da ansiedade de palco, que faz com que todos os momentos de avaliação e performance sejam um desafio. Os três alunos escolhidos para serem alvo deste relatório de estágio têm a particularidade de sofrer especialmente com estes momentos de actuação com público ou júri, apesar de serem alunos dedicados e estudiosos e com um bom nível técnico para o grau em que se encontram.

Foram utilizadas várias técnicas para superação desta ansiedade, que serão enunciadas na segunda secção deste relatório. No entanto, parece ser uma problemática que tende a nunca ficar totalmente resolvida, sendo necessário trabalhar neste ponto constantemente ao longo do percurso do aluno (e ao longo da sua carreira, no caso de se tornarem músicos profissionais), de maneira a ser gerida a ponto de não impactar de forma negativa a sua prestação em público. E, como já referido anteriormente, uma metodologia que resultou no passado não terá garantidamente sucesso noutra momento ou com um aluno diferente.

Por esse motivo, é essencial, enquanto professora, continuar a ensaiar novas abordagens, que permitam dar ao aluno ferramentas para lidar com situações semelhantes, preferencialmente de forma autónoma e independente.

Num outro ponto, sinto que devo melhorar a gestão do tempo das aulas e da preparação/manutenção do repertório. Considero as escalas e o trabalho técnico no início das aulas imprescindível, pois os alunos tendem a não trabalhar esses elementos sozinhos, mas não raras vezes permito que essa componente da aula se prolongue demasiado, faltando tempo para aprofundar o restante repertório.

Escrever este relatório permitiu-me reflectir sobre o meu desempenho e articular numa perspectiva mais analítica o meu modo/estilo de ensinar, fazendo com que repensasse os meus métodos e planeasse de forma mais formal cada aula.

6. Conclusão

Ao repetir nas aulas vezes sem conta aspectos que são para mim cruciais, acreditava que a maioria dos alunos interiorizava esses assuntos de forma quase automática. Dou como exemplo a noção de eficácia das técnicas de estudo e de preparação para a performance. Quando questionados sobre quais as estratégias a que recorrerm, e que consideram adequadas, muitos dos meus alunos responderam de forma diferente à esperada. Referiam, por exemplo, uma técnica, que consiste em tocar a peça ou estudo do início ao fim repetidamente, como sendo eficaz. Esta forma de estudar, especialmente em repertório ainda não preparado, é quase unanimemente considerada improfícua por todos os professores com quem trabalhei e por todos os colegas (professores e músicos profissionais) com quem conversei sobre este tema. É, por isso, algo que desaconselho aos meus alunos, referindo sempre métodos alternativos para ensaiar e estudar novo repertório.

Foi, portanto, surpreendente constatar que, mesmo os alunos mais avançados e dedicados, e com quem trabalho há vários anos, não tinham ainda assimilado alguma da informação transmitida nas aulas.

Perante este cenário, constato que a mera repetição de indicações e noções é substancialmente menos proveitosa do que poderia imaginar e, para que o conhecimento seja

efectivamente compreendido e absorvido, é necessário que o aluno pense no seu significado de uma forma mais ponderada e consciente e que o aplique de forma prática no seu estudo. Será sensato assumir que as metodologias apresentadas aos alunos para superar a sua ansiedade de palco, por exemplo, não são eficazes se não forem postas em prática no contexto da aula, com supervisão do professor.

Para alguns alunos, é mais fácil e seguro não implementar estas estratégias de estudo, pois dessa forma não põem à prova o que acreditam ser as suas capacidades. Segundo a teoria da autoeficácia de Bandura, “perante as dificuldades, as pessoas que duvidam da própria capacidade reduzem os seus esforços prematuramente, enquanto aqueles que acreditam fortemente na sua capacidade exercem maiores esforços para atingir uma meta.” (Cardoso, 2013, p. 81).

Ao introduzir e desenvolver as estratégias nas aulas, sinto que os alunos, de uma forma geral, se apercebem de quão eficazes podem ser e, tendo resultados práticos positivos, ficam mais receptivos a adoptar esta forma de estudar.

SECÇÃO II – Investigação

1. Descrição do Projecto de Investigação

Ao longo da minha prática educativa, tenho-me deparado com alunos que, quando confrontados com novos desafios, ficam desconfortáveis e duvidam da sua própria capacidade para superar os mesmos, demonstrando falta de auto-confiança. Nalguns casos, o desconforto emocional toma tal dimensão, que revelam comportamentos de evitamento ao novo desafio, seja ele aprender uma nova peça, técnica ou tocar em público, para não se exporem à possibilidade de insucesso. Além disso, certos alunos tendem a pôr em causa as suas capacidades, não associando o resultado ao esforço, e construindo uma imagem de si próprio negativa. Este tipo de postura nas aulas e no estudo do instrumento, tornando-se recorrente e usado de forma sistemática ou exclusiva, é um hábito difícil de quebrar.

Nessas situações, torna-se complicado conseguir que o aluno seja autónomo no seu estudo individual, sendo que, para o domínio do instrumento, são necessárias muitas horas de prática, onde a aprendizagem e o progresso são frequentemente lentos, trabalhosos e por vezes mesmo penosos. É por esse motivo necessária uma grande resiliência, tendo confiança no processo, em que a orientação do professor é fulcral, e compreendendo que o erro é uma parte importante da superação das dificuldades, sendo mais significativo e decisivo o método usado do que as supostas capacidades preexistentes do aluno.

O conjunto de reacções e atitudes que estes alunos demonstram nas aulas, quando confrontados com novas situações ou em momentos em que antecipam sentir pressão, pode ser designado por comportamentos de auto-depreciação e de evitamento⁶, conceitos que clarificarei nesta secção⁷. O papel do professor na sala de aula, onde deve ser estabelecida uma relação de confiança e um sentimento de segurança, é de vital importância, sendo a sua preparação pedagógica determinante. Idealmente, o aluno deve sentir um ambiente em que não teme questionar, tentar e falhar e onde há espaço para uma evolução ao seu ritmo, construindo assim uma convicção progressiva da sua capacidade de aprendizagem e de superação de dificuldades. O ensino de um instrumento musical permite um contacto individualizado e, dessa forma, um ensino personalizado a cada aluno.

⁶ Em que se consideram menos capazes do que os seus pares e fogem a situações de ansiedade por terem medo de errar.

⁷ Ponto 2.2.

Estes comportamentos de auto-depreciação e de evitamento podem levar alguns alunos a desistir mais facilmente perante as novidades e obstáculos, uma vez que consideram depender menos do seu trabalho e empenho do que das suas aptidões inatas e, em última análise, desistir do estudo do instrumento ou da música.

Como professora, especialmente nos meus primeiros anos de ensino, apliquei as estratégias que me foram ensinadas por professores e outros estudantes, assim como por outros músicos, e que apliquei no meu próprio estudo ao longo dos anos. Adicionalmente, aprendi novas técnicas de estudo e de ensino com colegas professores, com quem trabalho em conservatórios e academias, e que aparentavam surtir bons resultados. Instintivamente, fui seleccionando os métodos que me pareciam mais eficazes com a maioria dos meus alunos. No início do ano lectivo a que se reporta este RE, recorri às estratégias que já me eram familiares, no entanto, através da revisão de literatura, pude descobrir e explorar novas abordagens, com vista a constatar a sua eficácia, particularmente relativamente aos comportamentos anteriormente referidos.

Para isso, apliquei questionários aos alunos no início do segundo período, com o intuito de compreender a sua percepção dos seus níveis de ansiedade, de preparação e de quais os métodos de estudo a que recorriam e que sentiam ser mais adequados. Posteriormente, tentei investigar se a aplicação de métodos de estudo mais específicos, como técnicas de relaxamento, a dessensibilização gradual e a visualização (*Imagery*), tinha efeitos evidentes na autoconfiança e nos níveis de ansiedade exibidos nas audições e testes. Outro propósito foi o de perceber se a forma como os novos desafios eram apresentados nas aulas tinha influência no modo como os alunos reagiam perante os mesmos. Pretendi, por um lado, constatar se o aluno reagia de forma diferente perante situações parecidas e, por outro, se os seus níveis de ansiedade nas apresentações públicas sofriam alterações aparentes. Apliquei algumas das estratégias durante o segundo e terceiro períodos escolares, lançando os desafios no segundo período, maioritariamente no meio ou no final do mesmo, e no início do terceiro período, conforme os casos, voltando a aplicar secções específicas do questionário aos alunos.

O objectivo final desta investigação é avaliar se a percepção dos meus alunos quanto aos seus níveis de ansiedade, a avaliação externa sobre as suas prestações públicas, no que concerne aos sinais evidentes de ansiedade, e as suas atitudes nas aulas, nos momentos de apresentação de novos desafios, sofrem uma alteração significativa antes e após serem aplicadas algumas estratégias escolhidas.

Para esta investigação, optei por pedir a colaboração de alguns dos meus alunos do Conservatório Regional de Palmela, seleccionando apenas alunos que evidenciaram os comportamentos que pretendia estudar. Baseei a minha escolha nas suas prestações em audições e testes do primeiro período e também nas suas atitudes durante as aulas. Escolhi alunos de diferentes níveis, o que poderá ter influência nas respostas dadas (pela diferença de idade e conseqüente diferença na dificuldade do repertório), mas não foi uma variável tida em conta. Sendo a investigação feita com alunos a quem lecciono semanalmente, o local e horário escolhidos para a aplicação dos questionários foram os das aulas habituais (ou hora e local das audições), para tal tendo solicitado autorização escrita aos encarregados de educação e à direcção da escola para a gravação das audições e aplicação do questionário aos alunos.

A participação nesta investigação poderá ter sido benéfica para os alunos, uma vez que tiveram de reflectir sobre os seus métodos de estudo e tirar proveito do contacto com novas estratégias, que poderão ser mais eficazes para si. Tendo esta investigação uma amostra pouco representativa e grandes limitações temporais, os resultados obtidos não são conclusivos, mas poderão servir de ponto de partida para outras investigações.

2. Revisão de Literatura

Existe muita literatura que estuda e refere a ansiedade performativa e terapias ou estratégias para a combater. No entanto, um grande número de autores concorda que são precisos estudos mais abrangentes, que averiguem com mais pormenor como cada uma das técnicas usadas afecta o resultado. Igualmente, parece haver uma carência de estudos que envolvam alunos em idade escolar (músicos em formação), quando iniciam o seu percurso musical. Burin e Osório (2016, p.124), por exemplo, consideram que são necessários mais estudos com crianças e adolescentes, uma vez que os há em número bastante limitado. Igualmente nos estudos com alunos mais avançados e músicos profissionais, parece haver necessidade de aprofundamento da pesquisa e resultante conhecimento, nomeadamente sobre quais as terapias ou estratégias mais eficazes nas diversas situações.

Finch e Moscovitch (2016, p. 228), na sua revisão integrativa de estudos sobre a utilização de intervenções baseadas em visualização para a ansiedade na performance musical (APM), afirmam que existem limitações metodológicas nos estudos existentes, sendo impossível determinar com precisão se a visualização é um factor determinante para o tratamento dos

sintomas de ansiedade. Os autores acrescentam que falta, na generalidade dos estudos publicados, uma monitorização contínua a médio e longo prazo dos intervenientes que ateste os efeitos num período mais prolongado de tempo.

A APM, que a Associação Psiquiátrica Americana (APA, 1996) descreve como sendo um subtipo de fobia social (em que as situações que despoletam o medo são evitadas ou confrontadas com intensa ansiedade ou mal-estar, sendo as rotinas normais da pessoa significativamente perturbadas, a nível pessoal, ocupacional ou académico), pode ser detectada em alunos, mas não deve ser confundida com uma “ansiedade de desempenho, medo de representar ou timidez em situações sociais que implicam pessoas desconhecidas”, comportamentos considerados mais comuns.

Um aluno que demonstre sintomas de ansiedade e atitudes de evitamento perante um teste ou a uma audição, especialmente se envolver outros professores ou colegas, não necessita, segundo as definições da APA e a não ser em casos agravados e/ou extremos, de um acompanhamento mais especializado, mas deve haver um esforço para ajudar o aluno em questão a ultrapassar estes comportamentos, para que consiga ter um desempenho favorável, que seja compatível com a prestação que tem nas aulas. Algumas estratégias de estudo poderão ajudar o momento da performance, em que o aluno sentirá estes sintomas com mais intensidade, e, igualmente importante, a forma como as expectativas são geridas pelo professor ao longo dos anos poderá ter benefícios nos comportamentos depreciativos e evitamento.

Existem, em diversas publicações, referências a estratégias pedagógicas como forma de controlar a ansiedade performativa no contexto da performance musical. Lee, H. (2015) estudou a eficácia de métodos de treino mental, de visualização e de criação de uma narrativa. Embora não especificamente desenhado para a performance musical, Graziani, P. (2005) enumera algumas técnicas de relaxação para combater a ansiedade. Outros autores defendem também o uso de técnicas de relaxamento, visualização e combinações de outras terapias como forma de minimizar a ansiedade (Nagel, J. J. & Himle, D. P., 1989 e Finch, K. & Moscovitch, D., 2016). Já Lamares, I. (n.d.), na sua publicação para a Universidade de Lisboa sobre estratégias de evitamento, descreve algumas técnicas para contornar comportamentos de evitamento perante situações que nos causam desconforto emocional. Entre elas, identificar, desafiar e mudar o pensamento disfuncional (confrontando o realismo desses pensamentos), a exposição gradual (começar por tarefas ou situações menos ansiogénicas e, gradualmente, expôr-se a situações mais difíceis), a dessensibilização (imaginar uma situação temida, realizando exercícios de

relaxamento) e o relaxamento (respiração diafragmática e relaxamento muscular progressivo). Burin, A. B. & Osório, F. (2016), Otte, C. (2011) e MacGrath, C. (2012) mencionam outros métodos investigados em estudos, como terapia cognitiva comportamental, ioga, meditação, dessensibilização, relaxamento muscular progressivo e técnica de Alexander, entre outros.

Muitos dos estudos referidos medem a percepção da diminuição da ansiedade por parte do(s) sujeito(s) - e não a qualidade e melhoria da performance -, através de questionários como STAIT - State-Trait Anxiety Inventory (Inventário de Estado-Traço de Ansiedade), TAI - Test Anxiety Inventory (Inventário de Ansiedade a testes), RBI - Rational Behavioral Index (Índice de Comportamento Racional), PAI - Performance Anxiety Inventory (Inventário de Ansiedade Performativa), PRCP - Personal Report of Confidence as a Performer (Relatório Pessoal de Confiança como Performer) e APQ - Autonomic Perception Questionnaire (Questionário de Percepção Autónoma).

Nos próximos pontos, irei aprofundar os conceitos de comportamentos de auto-depreciação, de evitamento e de ansiedade na performance musical, que são alvo desta investigação, assim como das múltiplas estratégias que são usadas para mitigar os seus efeitos negativos no desenvolvimento e actuações dos alunos, algumas das quais foram aplicadas na sala de aula, no contexto desta investigação.

2.1. Ansiedade na Performance Musical

A primeira definição de fobia social terá sido feita por Marks e Gelder, retratando um medo excessivo de ser avaliado e observado em situações específicas de desempenho social (Oliveira, 2005, p. 4). Também a associação psiquiátrica americana (APA), no seu manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais (1996, pp. 207-209), descreve a fobia social como um “medo acentuado e persistente de uma ou mais situações sociais e de desempenho nas quais o sujeito está exposto a pessoas desconhecidas ou à possível observação de outras”. A ansiedade pode ser desencadeada por uma sensação de perigo subjectivo, criado apenas na mente da pessoa (Vanni & Vanni, 2009, p. 89), produzindo sintomas físicos, como palpitações cardíacas, sensação de desmaio, corar e sudação abundante (Paiva, 2007, pp. 29-30).

A APM é considerada pela APA como um subtipo de fobia social, que está relacionado a um medo específico de tocar um instrumento musical ou cantar em público (Burin & Osório,

2016, p.116). Ainda segundo a APA, “as situações fóbicas são evitadas ou enfrentadas com intensa ansiedade ou mal-estar” (1996, pp. 207-209). A APM tem sido amplamente referenciada em artigos de publicações da área musical, sendo considerada, até um certo nível, como comum e até desejável, mesmo em músicos profissionais. Tal como noutros tipos de ansiedade ou fobias, as manifestações físicas podem incluir aumento de frequência cardíaca, suor, falta de ar, tremores nas mãos e pernas, dormências nos dedos, mãos frias, tensão muscular, secura na boca, dor de cabeça, tonturas e perturbações gastrointestinais. Além disso, quem sofre de APM pode também sentir sintomas mentais, como apreensão, medo de errar, falta de confiança, irritabilidade, falta de concentração e falhas de memória (Brotons, 1994, Ely, 1991 e Hingley. 1985, citados por MacGrath, 2012, p. 5).

Estas manifestações sintomáticas dificultam a performance musical, pois é essencial os músculos estarem descontraídos para executar os movimentos precisos, e com recurso a motricidade fina, inerentes à prática instrumental. Outros sintomas podem também prejudicar a performance, como a sudação excessiva e tremores das mãos e as dormências dos dedos, que fará com que a execução seja tecnicamente dificultada. É também necessário controlar a respiração, pois, de outra forma, o sentido rítmico e de pulsação pode ficar comprometido. Além disso, segundo Jones, o estado de alerta provocado pela ansiedade não ajuda o intérprete a pensar claramente e profundamente acerca da música (Jones, 2000, p. 8). O foco da atenção do músico ou aluno está direcionado para as sensações de mal-estar experienciadas, além de outros pensamentos negativos, como a dúvida sobre se serão capazes de tocar determinada passagem, a opinião negativa que o público ou júri está a formar sobre eles ou a eventualidade de estar a decepcionar o seu professor, no caso de alunos, em vez de estar direcionado, com absoluta entrega, para a interpretação da peça.

Para MacGrath (2012, p. 3), há que distinguir entre os conceitos do medo de palco e da ansiedade na performance musical, considerando que os dois termos são usados indiferenciadamente. Para o autor, que cita também Brugues, a APM é a designação adequada quando os sintomas do medo de palco, que não é uma patologia e que não necessita necessariamente de tratamento, tomam proporções tais, que a qualidade da performance é negativamente afectada. O medo de palco (ou APM em casos extremos) pode fazer com que o intérprete tenha medo de desenvolver sintomas, o que fará aumentar a ansiedade e, conseqüentemente, a probabilidade de experienciar esses mesmos sintomas. É especialmente notório se o músico sentir dificuldade nalguma componente técnica específica, como, no caso

de instrumentistas de cordas, as mudanças de posição, as notas muito agudas ou o controlo de arco, e o músico ou aluno terá medo de não conseguir controlar a ansiedade (Havas, citada por MacGrath, p. 89).

A tendência para o perfeccionismo, assim como o aparecimento de comportamentos de auto-depreciação, faz com que os sintomas de ansiedade sejam perpetuados, pois não é possível atingir padrões de excelência desumanamente altos (MacGrath, p. 99). Segundo Lehmann, Sloboda e Woody, a intimidação causada por um grande auditório com público anónimo é tão intensa quanto a causada por uma pequena audiência de público mais experiente (Sinico *et al.*, 2012, p. 940), como um conjunto de músicos ou professores, sendo provável que a ansiedade sentida seja igualmente intensa nas duas situações.

Há, no entanto, quem defenda que é necessário algum nível de excitação ou entusiasmo para melhorar o desempenho de uma actuação (Oxendine, citado por MacGrath, 2012, p. 4), elevando os níveis de concentração e agilidade. Segundo Craske e Craig, e Fredrikson e Gunnarsson, nem todos os músicos entendem os sintomas fisiológicos sentidos antes de uma performance como provocadores de uma ansiedade debilitante (Finch & Moscovitch, 2016, p. 228), considerando até serem uma forma de maximizar os sentidos e achando contraproducente qualquer terapia que vise minimizar esses sintomas. Assim sendo, Finch & Moscovitch questionam se todas as terapias e estratégias direccionadas à resolução da problemática da APM se adequam a todos os músicos ou alunos. Apesar de as sensações vivenciadas serem as mesmas, nem sempre são percebidas da mesma forma. Logo, para aqueles que sentem a sua ansiedade como limitadora ou debilitante, as estratégias usadas devem visar os sintomas fisiológicos e, para os que sentem serem benéficos os sintomas físicos, devem as terapias ser direccionadas, quando necessário, para uma avaliação cognitiva da ansiedade (Finch & Moscovitch, p. 223).

2.2. Comportamentos de Auto-depreciação e Evitamento

Perante situações ou acontecimentos que causam ansiedade ou desconforto emocional, relativamente aos quais algumas pessoas sentem “não ter controlo ou recursos suficientes”, é comum as mesmas esquivarem-se à situação, pessoa ou sentimento que provocam essas sensações, adoptando estratégias de evitamento (Lamares, n.d., p. 2). Também Covington (citado por Antunes, 2006, p. 69) refere que o evitamento do insucesso é uma forma de proteger

a auto-estima. Se não se expuserem à ocasião que temem, não se confrontam com a sua, provavelmente auto-imaginada, inaptidão para superar os seus receios.

Os alunos que estudam um instrumento musical lidam frequentemente com momentos capazes de provocar grande ansiedade, que, segundo Paiva (2007, pp. 29-30), pode levar a comportamentos de fuga, como provas, audições e recitais, em que são avaliados formal ou informalmente por terceiros. É especialmente nessas alturas que vão ser notados os efeitos que estes comportamentos, que poderão ter início na sala de aula, têm na sua confiança nas suas capacidades. Os alunos que mais demonstram esta tendência, fazem-no igualmente com outras problemáticas que lhes sejam colocadas pelo professor (nova técnica, repertório mais exigente, leitura à primeira vista, para nomear algumas), mostrando regularmente resistência a aceitar o desafio. Além disso, alguns tendem a comparar-se com outros alunos, do mesmo ou de outro nível, revelando um certo sentimento de inferioridade, para o qual Quintana (2014, p. 143) sugere ser necessário deixarem de se sentirem “irremediavelmente culpados pelas próprias falhas e fracassos” como forma de superação. Contrariamente, é necessário aceitar o erro como parte natural do processo e encarar o insucesso como uma oportunidade de aprendizagem.

Kruse-Weber e Parncutt, num artigo de 2014, referem que a investigação em pedagogia sugere que os erros fornecem informação útil para o processo de aprendizagem. Os autores defendem, por isso, que o professor deve não só tolerar o erro, como incentivar os alunos a arrisquem, num ambiente de confiança e respeito mútuo (Kruse-Weber & Parncutt, 2014).

Um estudo de Dews and Williams (citados por MacGrath, 2012, p. 17) verificou que quase 80% dos estudantes de música participantes afirmaram que a sua auto-estima era influenciada pela qualidade da sua performance. Num outro estudo de 2007, Conroy, Kaye, e Fifer investigaram a ligação entre o medo de falhar, o perfeccionismo e um autoconceito negativo (citados por MacGrath, p. 32). Também Kenny e Osborne afirmam, num artigo de 2005, que a ansiedade performativa pode levar um músico a evitar expor-se num palco (citados por Finch & Moscovitch, 2016, p. 223). Segundo Lmares (n.d.), repetindo este comportamento em diversas situações, pode estar a reforçar-se o mesmo, entrando num “ciclo de evitamento”, em que, ao evitar uma situação, o indivíduo consolida a ideia da sua incapacidade para lidar com a mesma, levando a que, em futuras situações semelhantes, torne a esquivar-se do problema, provocando assim uma sensação de auto-depreciação, que mantém a tendência de recorrer ao evitamento.

2.3. Benefícios da relação professor-aluno numa aula individual

Os sentimentos de ansiedade podem surgir, não só nos momentos de maior tensão, como nas audições e nos testes, mas também na sala de aula. Fogel, em 1982, refere que é possível que apareçam até em momentos de estudo individual, além de ensaios e aulas, embora seja naturalmente mais intenso nas apresentações públicas (citado por MacGrath, 2012, p. 6). É por isso de extrema importância que esses sentimentos, que potenciam os comportamentos de evitamento e de auto-depreciação, sejam identificados, reconhecidos e combatidos, assim que são detectados no contexto da aula. Para isso, o professor pode e deve conseguir, em primeiro lugar, estabelecer uma relação de confiança com o aluno, que se deve sentir tranquilo e que deve ser estimulado a praticar. Sichivitsa, em 2007, conclui que os alunos parecem sentir mais motivação quando o professor é “solidário e cooperante, explica bem a matéria, fornece instruções claras para o trabalho dos alunos e dá um feedback positivo e construtivo imediato” (citado por Cardoso, 2013, p. 75). Se as indicações e regras forem arbitrárias e se aplicam inconsistentemente, também se podem gerar sentimentos de falta de valor (Quiles & Espada, 2014, p. 31).

Muitos alunos iniciam os seus estudos musicais muito novos, ainda em anos emocionalmente formativos, podendo desenvolver uma ligação com o professor de muita proximidade, à qual Nagel, em 2010, designa de “pais adoptivos metafóricos” (MacGrath, 2012, p. 96). As aulas de instrumento do ensino especializado de música são individuais, havendo um claro benefício na construção da relação professor-aluno, sendo possível adaptar as técnicas pedagógicas à personalidade e às necessidades de cada aluno, em cada fase da sua aprendizagem. Hoppenot (1981, p. 200) defende que o ensino de um instrumento deve ser ajustado ao aluno, evitando recorrer a “receitas, sistemas dogmáticos e estereótipos rebatidos”. Para a autora, trata-se de descobrir quem é o aluno, os seus gostos e as vias de aproximação privilegiadas para o guiar no seu caminho. Também para Sichivitsa, citado por Cardoso (2013, p. 75), “a capacidade de os professores compreenderem e aceitarem as diferenças individuais, bem como fornecerem reforços positivos e apoio, são importantes para motivar os alunos e ajudá-los a ter sucesso.”

Quando o Professor detecta sintomas de auto-depreciação e/ou de evitamento, deve ser encorajador, aplicando estratégias e técnicas que ajudem o aluno a reforçar a sua crença na sua capacidade de aprendizagem e na recompensa do treino, ao invés de se esconder nos comportamentos acima descritos. Também os pais, ou encarregados de educação, são um factor

importante na motivação e capacidade de superação, pelo que a coordenação dos mesmos com o professor é essencial. Para Sloboda *et al*, adquirir e manter bons hábitos de estudo parece depender de altos níveis de encorajamento por parte de pais e professores, que devem coordenar entre si as tarefas práticas (Sloboda *et al.*, 1996, p. 289). Cardoso (2013, p. 82) afirma que o encorajamento verbal pode afectar as expectativas dos alunos, fazendo com que os mesmos acreditem que conseguem ser bem-sucedidos. Isso não significa, no entanto, elogiar o aluno por qualquer conquista fácil (Antunes, 2006, p. 66), mas sim ao progresso feito através do esforço de ultrapassar as dificuldades sentidas. Segundo Mueller e Dweck, deve ser dado ênfase ao esforço (e não à inteligência), promovendo assim a protecção da auto-estima (citados por Antunes, 2006, p. 66).

É igualmente importante escolher repertório adequado, ou seja, que desafie cada um dos alunos no seu estágio de desenvolvimento, sem com isso os intimidar e, conseqüentemente, desencorajar. Se um aluno considera algo demasiado difícil, não quererá ouvir-se a errar, devendo o professor ser gentil e ajudá-los a superar o medo (Crozier, citado por Jones, 2000, p.35). Para Jane Davidson, as tarefas musicais devem ser, não só relevantes para o aluno, como ser de um nível de complexidade ao mesmo tempo desafiador e exequível (em Rink, 2002, p. 95).

É, por tudo isto, tarefa do professor, após estabelecer uma relação de confiança com o aluno, ser muito claro nas suas indicações e expectativas, dando feedback construtivo e atempado, sem deixar de ser encorajador e adaptando a sua estratégia pedagógica ao perfil de cada aluno.

2.4. Estratégias Estudadas

Como professora, desde o primeiro ano de ensino, implementei como estratégias pedagógicas aquelas que, instintivamente, e por assimilação como aluna, considerei as mais adequadas. Com esta investigação, pretendi explorar outras ferramentas, que apliquei nas aulas de contrabaixo, especificamente para contornar os comportamentos de auto-depreciação e evitamento que referi nos pontos anteriores, de modo a promover uma atitude positiva, de confiança na capacidade de aprendizagem e de trabalho por parte do aluno face a novas técnicas, metodologias e práticas relacionadas com o instrumento. Procurei perceber se, dessa forma,

poderá ser possível aumentar os níveis de confiança e diminuir a ansiedade em palco dos alunos, assim como sistematizar métodos de estudo eficazes.

Os alunos, e também alguns músicos profissionais, tendem a utilizar a repetição como método principal para automatizar a execução. Stefan Reid reforça que, ao repetir uma série de acções, a memória é mecanizada e potenciada, de forma a não ser necessária uma atenção consciente para a sua concretização (em Rink, 2002, p. 105). No entanto, a repetição, por si só, especialmente se for sempre da totalidade do estudo ou da peça, não resolve eventuais problemas, sendo necessário recorrer a outras estratégias. Um dos métodos de estudo que recomendo aos alunos é o de tocar por mosaicos, ou seja, tocar por partes, por exemplo um ou dois compassos de cada vez, corrigindo o que for necessário, até sentirem alguma segurança naquele segmento, passando então para o próximo. Um estudo de 1988 de Gruson indica que, se não forem orientados, os alunos tenderão a estudar tocando a totalidade da peça ou secção sem parar. O autor sugere ser mais eficaz dividir o repertório em pequenas passagens, repetindo as que mais dificuldades apresentam (Sloboda *et al.*, 1996, p. 289). Stefan Reid também refere esta forma de estudar, sugerindo que, para que a repetição seja eficaz, é necessário fragmentar uma tarefa complexa em tarefas mais pequenas e mais simples. Em termos musicais, pode consistir em praticar pequenas secções (em Rink, 2002, p. 105).

Podem também ser usadas outras abordagens, que simplifiquem a obra a trabalhar, como, por exemplo, estudar separadamente o ritmo e as notas, rectificando detalhadamente a afinação, aplicar exercícios de arco - que isolem a técnica específica que é necessária - de mudanças de posição ou de vibrato, ou estudar mais lento. Para Reid, o estudo lento é uma forma de simplificar uma tarefa e refere que Dale Reubert considera que pode evitar erros desnecessários (Rink, 2002, pp. 105-106).

Além dessas estratégias, para amenizar os efeitos da ansiedade em momentos de performance, aconselho aos meus alunos aproveitarem todas as oportunidades para tocarem em público, seja para família, amigos ou colegas, por forma a se familiarizarem com a sensação de exposição e não a temerem. Jones (2000, p. 32), num conselho aos pais de alunos, recomenda que as crianças toquem frequentemente para os próprios pais e para outras pessoas, para que não se torne uma questão desproporcionada no futuro. Lin Marsh, professora de música conselheira em Oxfordshire, acredita que os professores devem incluir a matéria da performance nas suas aulas (citada por Jones, 2000, p.32).

Outra forma de trabalhar o controlo da ansiedade, num contexto de performance, é fazer uma gravação, simulando uma audição, o que possibilita a observação por parte do aluno do seu desempenho, constatando quais as secções mais frágeis, assim como dos sintomas que podem (ou não) manifestar-se.

Ao longo da minha pesquisa, no âmbito da revisão de literatura, tomei conhecimento de outras estratégias, algumas das quais já estava ciente da sua existência, embora não tivesse uma informação aprofundada, outras, foram uma novidade.

2.4.1. Terapia de Comportamento Cognitivo (TCC)

A terapia de comportamento cognitivo (TCC) define-se como um conjunto de intervenções comportamentais e cognitivas, que visam diminuir comportamentos e cognições inadaptados, substituindo-os por outros. Para isso, modificam-se práticas comportamentais, por um lado, e crenças e autoafirmações, por outro (Arch & Craske e Norton & Price, citados por Otte, 2011, p. 413). Segundo MacGrath (2012, p. 8), a TCC é a estratégia mais pesquisada e que tem maior taxa de sucesso entre os participantes, presumivelmente por redirecionar padrões de pensamentos destrutivos, que causam comportamentos inadaptados. Bandura e Meichenbaum, em 1977, e Brugues, em 2009, afirmam que a TCC visa contrariar pensamentos e comportamentos defeituosos, através de técnicas de auto-instrução e de foco de atenção. Consequentemente, poderá haver um efeito na crença de auto-eficácia, que pode alterar a resposta comportamental e cognitiva a situações futuras semelhantes (MacGrath, 2012, pp. 24-25).

2.4.2. Técnicas de Relaxamento e Relaxamento Muscular Progressivo (RMP)

Existem várias técnicas de relaxamento, que podem ser adaptadas à prática musical. Graziani (2005) refere algumas delas para reduzir a ansiedade, tais como a técnica de Jacobson (distensão dos músculos através de contracção e descontração dos mesmos), sofrologia, eutonia e a técnica de Schultz (imaginar as diferentes partes do corpo e tomar consciência das sensações e das tensões). Inês Lames sugere o uso de respiração diafragmática e relaxamento muscular progressivo.

MacGrath (2012, p. 38) defende que técnicas de relaxamento, como a hipnose e a meditação, são mais adequadas para a ansiedade psicológica, enquanto que o RMP é mais indicado para pessoas que sofram mais com os aspectos físicos da ansiedade. Edmund Jacobson, que, segundo MacGrath, foi quem desenvolveu o RMP, descreve-o como uma técnica que requer uma tensão e subsequente relaxamento de cada músculo individual. O autor acredita que um processo de terapia, que envolva um relaxamento progressivo da tensão de cada grupo de músculos, possa permitir que os sujeitos mantenham a tensão mínima necessária para a execução de cada tarefa (MacGrath, 2012, p.12, p.38).

2.4.3. Técnica de Alexander

A técnica de Alexander é um “método de educação cinética”, em que, através de indicações verbais, a postura corporal e os hábitos de tensão são corrigidos. O objectivo é usar o menor esforço possível para reduzir e controlar o excesso de tensão, promovendo a optimização da função física (Valentine, et. al., citados por MacGrath. 2012, p.9). Este método, desenvolvido por Frederick Matthias Alexander, pretende utilizar a consciência corporal e a inibição voluntária como forma de evitar movimentos que não são benéficos (Klein *et al.*, 2014, pp. 1-2). Ao tocar um instrumento musical, de acordo com John Hunter (2007), o problema reside na forma como o movimento é aprendido, contraindo grupos de músculos desnecessariamente. Inconscientemente, as duas acções ficam conectadas na memória e na nossa percepção sensorial e, a cada repetição do movimento executado, a contracção muscular é também activada, sendo muito difícil dissociá-los. O autor refere ainda especificamente os contra baixistas, que tendem a ter os ombros e peito muito pesados, não contrapondo a acção da gravidade com uma resposta necessária para cima. Numa revisão de estudos de 2014, Klein *et al.* concluem que, apesar de haver alguma evidência da eficácia desta técnica na APM, são necessários mais estudos que comprovem os seus benefícios na performance musical, na função respiratória e na postura (Klein *et al.*, 2014, p.10).

2.4.4. Visualização (Imagery) e Treino Mental

A visualização, termo que escolhi para traduzir “*imagery*”, consiste em usar métodos, em que se imagina mentalmente e com rigor um evento, situação ou sensações, para gerir, de

forma descontraída e controlada, os efeitos negativos provocados pela ansiedade e medo de errar, que prevalecem nas situações reais. Maureen Hearn afirma que deve envolver o máximo de sentidos possíveis: audição, olfacto, tacto, paladar e cinestesia (citada por Lee, 2015, p. 12). O termo visualização, apesar de estar conotado com a parte visual do processo, pareceu-me o mais adequado como tradução, uma vez que tendemos a imaginar todo o conjunto de sensações de uma memória quando a visualizamos. A visualização interna acontece quando uma pessoa consegue executar a performance dentro da mente, segundo Lee, recordando sensações sensoriais, especialmente as auditivas e visuais (Lee, p. 13). O autor descreve o treino mental como um ensaio ou recordação das imagens mentais. Alguns pedagogos defendem mesmo que se deve criar uma imagem mental da performance, incluindo o aquecimento, o caminho para o palco, a sensação de estar em palco e mesmo o som dos aplausos do público (Lee, p. 38). Para Miksza, é importante focar-se nos aspectos físicos da execução, imaginando-se a tocar com o máximo de detalhes possível (citado por Lee, 2015, p. 19).

A visualização pode dividir-se em vários tipos, sendo eles a visualização auditiva, a visual e a cinética. A visualização auditiva pode ser descrita através do momento em que o músico, antes de começar a tocar, ouve, ou imagina ouvir, mentalmente o som que vai produzir, conseguindo assim, segundo Karpinski, estabelecer silenciosamente o andamento e a tonalidade (Lee, 2015, p. 16). A visualização efectivamente visual é a que implica a recordação e reprodução mental de todo o conjunto pormenorizado de imagens associadas à performance, podendo o músico ver mentalmente os dedos a movimentarem-se, imaginar o público, ver o palco, com todos os seus pormenores e, eventualmente, o pianista acompanhador, por exemplo. Já a visualização cinética consiste em imaginar os movimentos realizados pelo corpo. Este tipo de visualização pode ser muito eficaz, pois permite inculcar os movimentos físicos necessários para o sucesso de uma performance (Lee, 2015, p. 19).

Para a visualização ser verdadeiramente eficaz, tem de ser vívida (muito detalhada e o mais próximo da realidade e das experiências passadas possível) e controlável (sendo possível determinarmos e influenciarmos o resultado final), segundo Murphy. Inclusivamente para evitar lesões, uma visualização realista é essencial, pois permite executar mentalmente todos os gestos físicos exigidos, com um esforço consciente para relaxar o corpo (citado por Lee, p. 17).

A literatura existente, como concluíram Bernardi, *et al.*, parece indicar que uma combinação entre treino físico e mental poderá ser o mais eficaz para uma performance musical (citados por Lee, 2015, p. 20).

2.4.5. Dessensibilização sistemática

A dessensibilização sistemática é uma forma de expor a pessoa que sofre de fobia a estímulos que geram gradualmente mais ansiedade, enquanto é treinado a manter-se relaxado (MacGrath, 2012, p. 10). Inês Lamares sugere que se comece por tarefas menos ansiogénicas e ir experimentando, gradualmente, expor-se a situações cada vez mais difíceis (Lamares, s. d.). Para um aluno de música, poderá traduzir-se em tocar, inicialmente, para um público mais pequeno, ou em que as expectativas são pouco elevadas e o risco de humilhação menor, e expor-se progressivamente a situações de performance mais ousadas.

2.4.6. Outras

Durante a pesquisa pela literatura existente sobre estratégias de combate aos efeitos negativos da APM, deparei-me com alguns métodos um pouco mais complexos, como a electromiografia com feedback biológico (EFB - “*electromyographic biofeedback*”), a terapia do comportamento racional e emotivo e o treino comportamental visual e motor (TCVM – “*visuo-motor behavioral rehearsal*”). A EFB permite registar as funções corporais do indivíduo em situações de ansiedade (Levee, *et al.*, citados por MacGrath, 2012, p. 10), e é geralmente usada em conjunto com outras terapias. A terapia do comportamento racional e emotivo, desenvolvida por Albert Ellis (em 1997), é uma psicoterapia que faculta aos indivíduos ferramentas para contrariar e racionalizar crenças infundadas e momentos em que o sujeito fala de forma negativa para si próprio (MacGrath, 2012, p. 30). Por fim, o TCVM, técnica que conjuga relaxamento e visualização e que pretende aumentar a consciência dos participantes da sua própria ansiedade fisiológica antes do treino (ou prática) propriamente dito (Finch & Moscovitch, 2016, p. 226).

2.5. Revisão de Estudos

Vários autores escreveram artigos em que fazem uma revisão abrangente dos estudos realizados com músicos e estudantes, no sentido de confirmar a consistência e eficácia das estratégias mencionadas na atenuação dos efeitos da APM. Segundo Burin e Osório (2016, pp. 123-124), embora alguns estudos, como o de Kenny e Bruges, sugiram que uma combinação de intervenções (TCC associada a feedback biológico e RMP) tenha efeitos positivos na

diminuição da APM, ainda muito poucos tiveram como objectivo confirmar a eficácia das terapias, especialmente porque as técnicas analisadas e os resultados são muito diversos e a amostra estudada demasiado limitada. Além disso, as autoras consideram que existem poucos estudos com crianças e adolescentes. Finch e Moscovitch (2016, p. 228) questionam também as limitações metodológicas dos estudos existentes, não havendo seguimento a longo prazo nem forma de confirmar se uma ou mais técnicas investigadas, por si só, é capaz de produzir os efeitos desejados. Nagel e Himle (1989, p. 19), após consultarem estudos de Norton, MacLean e Wachna (de 1978) e de Appel (de 1979), e após conduzirem o seu próprio estudo, concluíram que os dados consolidam a hipótese de a APM ser consideravelmente diminuída através do conjunto de terapias aplicadas (RMP, TCC e feedback biológico, no caso do estudo de Nagel e Himle, e dessensibilização, reestruturação cognitiva e prática ao vivo, nos restantes estudos).

2.6. Conclusão

Das estratégias pesquisadas, muitas parecem obter resultados positivos na diminuição da APM, apesar das limitações dos estudos não permitirem tirar conclusões definitivas sobre quais as combinações mais eficazes e mais adequadas a cada perfil de músico ou aluno. Paralelamente, algumas destas técnicas pressupõem um conhecimento técnico que impossibilita a sua implementação por parte do professor na sala de aula.

Por esse motivo, escolhi explorar apenas as estratégias com as quais me senti confortável e que teriam menor risco de prejudicar os alunos, se mal aplicadas. Dessa forma, apliquei o RMP, a visualização, nas suas várias formas, e a dessensibilização sistemática para a minha investigação.

3. Metodologia de Investigação

3.1. Origem do problema da investigação

Na minha experiência como docente, detectei os comportamentos de auto-depreciação e evitamento em vários dos meus alunos. Constatei também que, na maioria dos que apresentavam estas atitudes em aula, a consequência era um aumento da ansiedade nos momentos de performance, assim como nos testes, e uma crescente falta de confiança na

superação das dificuldades. Embora tenha aplicado estratégias, aprendidas ao longo dos anos, com vista a reduzir os efeitos negativos dos comportamentos referidos, verifiquei que, em muitos casos, os resultados práticos não eram significativos nem duradouros. Alunos que mostravam melhorias num período determinado, voltam a manifestar os mesmos sintomas noutras alturas.

Senti, por isso, necessidade de explorar outras estratégias (e aprofundar as técnicas que já utilizava), que tivessem tido resultados comprovados. Aproveitei a oportunidade da investigação, no contexto deste RE, para estabelecer um conjunto de alternativas viáveis, que sejam eficazes com diferentes tipos de alunos, em vários momentos de aprendizagem.

3.2. Objecto da investigação

Existem múltiplas estratégias e terapias que visam controlar os sintomas da APM. Nesta investigação, centrei-me em três, que experimentei em sete dos meus alunos do CRP. Os métodos aprofundados e testados foram a dessensibilização gradual, as técnicas de relaxamento e a visualização (*Imagery*). Estas estratégias foram aplicadas cumulativamente com aquelas a que recorria anteriormente. Uma vez que a investigação decorreu durante um ano lectivo, não foi possível adaptar as condições existentes às exigências de um estudo mais rigoroso, sendo necessário responder às solicitações do desenrolar do ano lectivo, preparando estes e outros alunos para provas e audições, respeitando os programas aprovados. No entanto, foi possível registar as diferenças (se existentes) nos alunos visados nesta investigação antes e depois de implementadas as técnicas listadas.

3.3. Participantes da investigação

A condução da parte prática desta investigação foi feita na mesma escola onde foi realizado o EEE, o CRP, pelo que remeto para a sua caracterização na primeira secção deste RE (ver ponto 1 da referida secção). Quanto à caracterização dos sujeitos, os mesmos foram seleccionados, de entre os alunos da minha classe de contrabaixo, tendo em conta os níveis de ansiedade demonstrados (altos ou muito altos) em audições e testes, a sua tendência para se refugiarem nos comportamentos depreciativos que pretendo estudar (e contornar) e na sua disponibilidade para colaborar na investigação.

Embora sejam alunos de contrabaixo da mesma escola, optei por não relacionar os alunos do estágio com os alunos que foram alvo da investigação, codificando de forma distinta uns e outros: na primeira secção, diferenciei-os através de letras (A, B e C) e nesta segunda secção, usarei números (de 1 a 7). Os alunos têm idades compreendidas entre os 7 e os 18 anos e frequentam desde a iniciação até ao 8º grau, como mostrado na tabela que segue.

Tabela 12 – Caracterização dos alunos participantes na investigação (grau e idade)

Número	Grau/ Nível de ensino	Idade
1	Iniciação II	7
2	Iniciação IV	9
3	Básico – 2º Grau	11
4	Básico – 2º Grau	11
5	Básico – 5º Grau	15
6	Secundário – 7º Grau	18
7	Secundário – 8º Grau	18

Fonte: Elaborada pela autora

Não foram tidos em conta os factores socioeconómicos dos alunos nem o acompanhamento ao estudo prestado em casa pelos pais ou encarregados de educação.

3.4. Metodologia da investigação

A investigação a que me propus foi no contexto das aulas de instrumento que lecciono, pelo que estive, enquanto professora, profundamente envolvida no processo, fazendo uma auto-avaliação contínua. Este tipo de investigação é definido por Kemp (1995) como investigação-acção, onde o docente tem a “possibilidade de desenvolver estratégias que resolvam os seus problemas pedagógicos.”

Havendo uma relação de proximidade com os sujeitos da investigação, além de um interesse profissional para que tenham sucesso, este modelo de investigação poderá não ser o mais objectivo e o professor poderá sofrer de alguma parcialidade e enviesamento. No entanto, essa ligação traz também benefícios para todos os envolvidos, uma vez que implica uma reflexão por parte do docente sobre as suas práticas pedagógicas. Em Coutinho *et al.* (2009, p. 376) descreve-se este tipo de investigação não como uma metodologia de investigação sobre a educação, mas sim como uma forma de investigar para a educação.

A recolha de dados foi feita essencialmente através de observação, e também pela aplicação de questionários. A validade destes últimos não foi verificada, tendo sido um recurso elaborado apenas com o intuito de recolher a opinião dos participantes. Apesar de os alunos terem sido informados que as suas respostas não seriam alvo de qualquer tipo de avaliação, nem consideradas para efeitos de apreciação na avaliação da disciplina, não é possível descartar a hipótese de as suas respostas serem influenciadas pelo facto de saberem que estão inseridas numa investigação.

Devido à quantidade de variáveis que não estão a ser consideradas, assim como ao tamanho muito reduzido da amostra de alunos, com idades, género, maturidade e graus de conhecimento diversos, não é possível tirar conclusões efectivas sobre relações de causa-efeito. Para perceber se estas variáveis são um factor determinante ou se qualquer uma das estratégias utilizadas em aula teve maior efeito prático, seria preciso um estudo com uma amostra mais alargada, eventualmente isolando apenas um dos métodos e uniformizando os sujeitos a nível de faixa etária, acompanhamento em casa, nível socioeconómico, entre outros.

Antes do início da investigação, solicitei autorização aos encarregados de educação para os seus educandos (menores) participarem na mesma, assim como para a gravação das audições. Estas gravações foram apenas visionadas por mim e não foram utilizadas como forma de avaliação dos alunos. Pedi igualmente autorização à direcção da escola para a realização da investigação, que decorreu, em alguns momentos, nas suas instalações.

Os questionários não pedem a identificação dos alunos e têm uma codificação para emparelhar as respostas de cada aluno nos vários momentos. Da mesma forma, informei os alunos e os encarregados de educação de que as suas respostas não seriam alvo de avaliação e apenas serviriam para o estudo em questão. Para esta codificação, utilizei números (de um a sete) de forma a distinguir, não associando de forma alguma aos três alunos alvo do estágio da primeira secção (A, B e C).

Na escolha dos alunos que participaram na investigação, tive em conta as prestações em audições e testes passados (alunos com maiores níveis de ansiedade) e os comportamentos evidenciados nas aulas (comportamentos de auto-depreciação e evitamento).

3.5. Objectivos da investigação

Com esta investigação, pretendi testar algumas das estratégias pedagógicas existentes, especificamente para afastar comportamentos de evitamento e depreciativos dos alunos e minimizar os sintomas negativos de APM, e fornecer uma listagem destas técnicas, com sugestões de aplicação e pertinência percebida em cada situação.

Os alunos envolvidos poderão ter tido benefícios na sua aprendizagem e evolução, pois tiveram que, mesmo que inconscientemente, reflectir sobre os seus próprios comportamentos e atitudes. Da mesma forma, também pude constatar quais das estratégias aplicadas se revelaram mais eficazes, tanto na perspectiva do aluno como numa avaliação externa, e assim ajustar a cada indivíduo os métodos de ensino mais apropriados à sua situação concreta. Tive ainda a possibilidade de estruturar um conjunto de estratégias, a aplicar perante estes comportamentos de auto-depreciação e evitamento, que poderão ser úteis a outros professores de instrumento em contexto semelhante e, eventualmente, aplicáveis a outras aulas de música, com a devida adaptação.

Tendo esta investigação uma amostra pouco representativa e grandes limitações temporais, os resultados obtidos não são conclusivos, mas poderão servir de ponto de partida para outras investigações.

3.6. Organização da investigação

3.6.1. Preparação

Antes do início da investigação, pedi autorização à direcção do CRP para conduzir a mesma nas suas instalações. Implicou a observação e aplicação de questionários no decorrer das aulas (no horário e sala habituais), assim como a gravação das audições, que decorreram no auditório (primeiro período) e numa sala (segundo período). De seguida, e após a audição do primeiro período, ponderei quais os alunos que mais beneficiariam com a participação nesta investigação. Além da prestação na audição, em que observei se demonstraram ou não níveis de ansiedade suficientemente altos para prejudicar a sua actuação, as atitudes nas aulas do primeiro período foram consideradas, determinando quais os alunos que revelaram comportamentos indicativos de auto-depreciação e de evitamento.

Abordei então os alunos seleccionados, descrevendo detalhadamente todos os aspectos e fases da investigação, o que seria esperado do seu contributo, os objectivos da mesma e os potenciais benefícios para os próprios, deixando claro que a participação era totalmente voluntária e que não faria parte da avaliação na disciplina de contrabaixo. Após obter a concordância dos sete alunos escolhidos, pedi autorização, por escrito, aos encarregados de educação, no caso dos alunos menores, e dos próprios, no caso dos que eram maiores de idade, para a gravação das audições e para o tratamento de dados das respostas dadas nos questionários.

Como forma de estruturar a observação e registo dos comportamentos a estudar, selecionei alguns momentos (que designei de desafios), que sucedem habitualmente durante o ano lectivo e que são porventura potenciadores das atitudes indesejadas. Pude, dessa forma, documentar o comportamento dos alunos perante estes desafios e atestar a sua percepção dos seus sentimentos nesses momentos, que passo, de seguida, a enumerar: 1) a apresentação de uma nova peça para estudar; 2) a introdução a uma nova técnica; 3) a perspectiva do teste em quinze dias; 4) o teste propriamente dito; 5) a perspectiva da audição daí a três semanas; 6) o dia da audição; e 7) a apresentação de um excerto para ler à primeira vista. Uma vez definidos os desafios, elaborei um questionário com perguntas hipotéticas, a que chamei questionário geral (QG)⁸, e que consiste numa série de questões (relacionadas com cada desafio), que pretendiam aferir como os alunos encaravam a possibilidade destes momentos/desafios, mesmo que só na imaginação, como pensam que vão reagir e como acham que se sentiriam. Estes questionários não foram verificados quanto à sua validade e apenas intentavam medir as reacções dos alunos para complementar a minha observação directa das suas atitudes e comportamentos (mais subjectiva). Preparei também uma série de questionários parciais⁹ (QP¹⁰), com cada um dos sete desafios, embora adaptados, para serem preenchidos no momento real em que o desafio era colocado ao aluno.

No decurso da pesquisa da literatura existente sobre estratégias de combate à APM, tive conhecimento de várias terapias, que, segundo os estudos, indicam resultados positivos, tanto em músicos profissionais como em alunos. Algumas delas, no entanto, implicam conhecimentos e técnicas aprofundados e formação específica, pelo que não me seria possível

⁸ Anexo III

⁹ Anexo IV

¹⁰ QP1 – Questionário parcial n.º 1 (relativo ao desafio n.º 1 do QG); QP2 – Questionário parcial n.º 2 (...) QP7 – Questionário parcial n.º 7.

aplicá-los no contexto da sala de aula e sem o devido apoio exterior. Por essa razão, cingi-me a seleccionar aquelas que eram realistas e passíveis de implementação, de maneira quase informal e com pouco impacto no decorrer da aula, no estudo individual do aluno. Optei por pôr em prática três estratégias, a saber: 1) a dessensibilização sistemática; 2) as técnicas de relaxamento (especificamente, o RMP); e 3) os vários tipos de visualização.

3.6.2. Aplicação dos Questionários

No início do segundo período, imediatamente na primeira aula, pedi aos sete alunos participantes que preenchessem o QG o mais honestamente possível e sem receio de repercussões na sua avaliação no contexto da disciplina de contrabaixo. Disponibilizei-me para esclarecer dúvidas relativamente à formulação das perguntas do questionário, tentando, no entanto, não influenciar de modo algum as suas respostas. Por exemplo, uma das estratégias de leitura à primeira vista era denominada “usar os dedos da mão esquerda e simular tocar”. Foi necessário explicar a alguns alunos o que significava exactamente essa estratégia (usando apenas a mão esquerda, pôr os dedos correctos na corda, respeitando os tempos, mas sem produzir som, nem com o arco nem em *pizzicato*). Os dois alunos mais novos puderam ter o auxílio do encarregado de educação (no caso, o pai ou a mãe) no preenchimento do formulário, tendo oportunidade de explicar o que queriam responder. Nesses casos, ausentei-me da sala para que tivessem privacidade e pudessem responder sem que a minha presença influenciasse as suas respostas.

Apesar de não ter sido pedida a identificação do aluno no questionário (tendo sido atribuído um número de um a sete para cada um), o número de participantes era reduzido e a idade dos mesmos um dos elementos identificáveis, sendo possível e natural que os alunos tenham sentido que as suas respostas fossem associadas a si. Além disso, era do seu conhecimento que iria haver um controlo da minha parte, associando cada aluno ao número correspondente. Não posso excluir que tal facto possa ter influenciado, de algum modo, a total transparência e honestidade das respostas dadas, ainda que inconscientemente.

Após a entrega dos QG, foi imediatamente inscrito nos mesmos o número atribuído ao aluno participante, sendo feito um registo privado da relação entre alunos e codificação correspondente. De referir que a atribuição foi feita por nível de ensino crescente, desde a iniciação até ao oitavo grau, conforme descrito no ponto 4.3.

Os QP foram preenchidos em momentos diversos. O QP1, referente ao desafio número 1 (nova peça), foi apresentado aos alunos quando foi entregue uma nova peça, sensivelmente a partir do meio do segundo período. Os alunos já se encontravam a ver peças novas desde o final do primeiro período, por isso, para permitir que a implementação das novas estratégias tivesse tido algum tipo de efeito, apenas foi preenchida o QP1 relativamente às novas peças do meio ou final do período. Os QP2 (nova técnica) foram preenchidos em momentos diversos, dependendo dos alunos, variando desde o início do segundo período até ao início do terceiro período, conforme tabela abaixo (que indica igualmente a técnica a que se refere).

Tabela 13 – Relação entre alunos, técnica nova apresentada e período de concretização (QP2)

Aluno	Técnica Nova	Período de Implementação
1	Cordas dobradas	Meio do 2º período
2	Mudança de posição	Meio do 2º período
3	<i>Vibrato</i>	Final do 2º período
4	<i>Vibrato</i>	Final do 2º período
5	Posição de pestana	Início do 2º período
6	Posição de harmónicos	Meio do 2º período
7	Cordas dobradas na posição de pestana com polegar	Início do 3º período

Fonte: Elaborada pela autora

Os QP3 (informação do dia do teste) e os QP5 (informação do dia da audição) foram preenchidos pelos alunos no dia nove de Março, ou seja, duas semanas antes da realização dos testes e três semanas antes do dia da audição (dia trinta de Março). Já o QP4 foi aplicado no próprio dia do teste e o QP6 na semana seguinte, imediatamente antes da audição. Para não sobrecarregar os alunos com questionários durante um período curto de tempo, os QP7 foram apenas apresentados e preenchidos nas primeiras aulas do terceiro período.

Tal como em relação aos QG, em todos os QP, foram inseridos os números relativos a cada aluno para posterior emparelhamento das respostas e futura comparação.

3.6.3. Implementação de estratégias

A partir da segunda aula do segundo período, depois de completados os QG dos alunos, comecei a implementar as estratégias/terapias escolhidas nos meus alunos. Como referi

anteriormente, além destas novas técnicas, não deixei de usar como recurso as estratégias pedagógicas que conhecia anteriormente, tais como tocar por mosaicos (por partes), estudar muito devagar, simplificar as tarefas, tocar em público regularmente e fazer gravações em áudio ou vídeo, métodos que abordei no ponto 2.4 da secção II deste RE.

A aplicação destas novas estratégias, assim como das que já usava, implica muitas vezes a colaboração, e verdadeira compreensão das mesmas, por parte dos alunos, pois é necessário fazer um seguimento no estudo individual (em casa ou na escola) do trabalho realizado e explicado em sala de aula. No caso dos alunos mais novos, é por vezes necessária a intervenção dos pais ou encarregados de educação para acompanharem esse estudo, supervisionando se os alunos seguem as instruções dadas, sendo para isso necessário fornecer aos pais regras claras para o estudo em casa ou permitir que assistam a parte da aula.

Foi feito, através dos QG, um levantamento de quais as estratégias que os alunos usavam conscientemente e consideravam mais adequadas e eficazes para cada desafio, conforme as seguintes tabelas¹¹.

Tabela 14 – Respostas ao QG sobre eficácia de estratégias: desafio 1

Estratégias – nova peça (desafio 1)	Importância / Eficácia							
	Aluno	1	2	3	4	5	6	7
Conhecer a melodia		7	10	9	7	6	10	5
Tocar muitas vezes do início ao fim		10	10	7	5	8	2	7
Ouvir a professora tocar a peça		9	10	7	5	9	7	5
Tocar a escala correspondente		-	7	9	7	5	9	2
Tocar muito depressa		2	1	3	1	4	1	1
Tocar primeiro sem ritmo		6	10	7	2	3	6	5
Tocar tudo em pizzicato		5	6	2	2	6	1	2
Tocar muito lento		6	6	5	1	7	7	8
Tocar por partes		9	10	7	8	8	10	8

Fonte: Elaborada pela autora, com base nas respostas aos QG

A estratégia que parece ser considerada unanimemente mais eficaz por todos, independentemente do grau, é “tocar por partes” (tocar por mosaicos). Nas restantes, as opiniões

¹¹ Nas tabelas 14 a 18, as respostas variam de 1 – pouco eficaz/importante - até 10 – muito eficaz/importante.

dividem-se, embora conhecer a melodia e ouvir a professora tocar a peça pareça também ser considerado bastante eficaz, na perspectiva dos alunos.

Tabela 15 – Respostas ao QG sobre eficácia de estratégias: desafio 2

Estratégias – nova técnica (desafio 2)	Importância / Eficácia						
Aluno	1	2	3	4	5	6	7
Ver/ouvir a professora executar a técnica	9	10	6	4	7	3	6
Ver (ou ter visto) alunos mais avançados	6	1	5	4	5	3	7
Estudar a técnica num estudo ou exercício	8	10	8	6	8	10	7
Ver vídeos na internet	5	7	5	3	5	1	4
Aplicar a nova técnica sem grandes preocupações de início	7	7	8	7	7	3	7
Simplificar a técnica de início ¹²	8	8	6	7	6	1	8

Fonte: Elaborada pela autora, com base nas respostas aos QG

Para a aquisição de uma nova técnica, a estratégia considerada mais eficaz pelos alunos é a de estudar ou aplicar a mesma num estudo ou num exercício.

Tabela 16 – Respostas ao QG sobre eficácia de estratégias: desafios 3 e 4

Estratégias – teste (desafios 3 e 4)	Importância / Eficácia						
Aluno	1	2	3	4	5	6	7
Tocar para outras pessoas	7	3	4	6	6	4	4
Gravar-me	8	5	6	5	5	4	7
Tocar do início ao fim muitas vezes	10	10	8	3	9	7	8
Visualizar-me a tocar	9	5	8	4	4	3	4
Tocar muito depressa	5	1	3	1	5	1	4
Tocar devagar e com calma as passagens difíceis	7	10	10	8	9	10	8
Tocar menos forte as partes que não estão bem	6	1	6	5	5	7	3
Tocar muito lento	5	6	7	2	7	7	7
Preparar separadamente as secções mais difíceis	8	10	10	8	8	10	8
Simplificar as secções com mais complexidade e só depois tocar como está escrito	9	6	7	2	6	3	4
Fazer um treino do início ao fim de todo o programa	5	8	6	1	7	3	8
Preparar muito bem as peças e estudos que sei melhor	5	10	4	1	5	5	4
Tocar escalas	6	7	9	-	6	7	4
Tocar estudos e peças com várias arcadas e ritmos	4	8	7	2	5	7	4

¹² Tratando-se de uma técnica nova, começar por estudar de forma simplificada, como tocar mais devagar, sem mudar de corda ou em cordas soltas, conforme os casos.

Fonte: Elaborada pela autora, com base nas respostas aos QG

Segundo as respostas dadas, para o terceiro desafio (preparação para o teste), os alunos usam maioritariamente a estratégia de tocar devagar e com calma, isolando as passagens mais difíceis.

Tabela 17 – Respostas ao QG sobre eficácia de estratégias: desafios 5 e 6

Estratégias – audição (desafios 5 e 6)	Importância / Eficácia						
Aluno	1	2	3	4	5	6	7
Tocar para outras pessoas	7	1	7	8	7	1	7
Gravar-me	8	4	8	5	4	1	7
Tocar do início ao fim muitas vezes	10	10	8	3	9	7	8
Visualizar-me a tocar	9	10	8	5	4	1	4
Tocar muito depressa	5	1	5	2	5	1	4
Tocar devagar e com calma as passagens difíceis	7	10	10	8	9	10	8
Tocar menos forte as partes que não estão bem	6	4	7	3	5	6	3
Tocar muito lento	5	10	6	2	6	10	7
Preparar separadamente as secções mais difíceis	8	10	10	8	8	10	8
Simplificar as secções com mais complexidade e só depois tocar como está escrito	9	9	8	7	7	8	6
Fazer um treino do início ao fim de todo o programa	5	9	7	1	9	3	8
Tocar peças antigas	5	1	4	1	4	3	2

Fonte: Elaborada pela autora, com base nas respostas aos QG

Para o desafio 5 (preparação para a audição), os alunos parecem preferir usar a mesma estratégia que no desafio 3.

Tabela 18 – Respostas ao QG sobre eficácia de estratégias: desafio 7

Estratégias – leitura (desafio 7)	Importância / Eficácia						
Aluno	1	2	3	4	5	6	7
Percorrer com os olhos todo o trecho	9	10	6	4	7	5	8
Reconhecer a armação de clave	-	10	10	5	6	10	9
Visualizar-me a tocar o trecho	7	5	5	3	5	10	8
Usar os dedos da mão esquerda e simular tocar	8	5	3	6	9	10	8
Identificar as partes mais difíceis para escolher um andamento confortável	7	10	7	7	9	10	9
Simular tocar a escala e arpejo correspondente	-	7	5	3	5	6	4
Tocar diariamente escalas e arpejos	-	6	9	5	6	6	5

Fonte: Elaborada pela autora, com base nas respostas aos QG

Para ler à primeira vista, os alunos elegem como estratégias a identificação das passagens mais difíceis, de forma a escolherem um andamento confortável.

As estratégias que os alunos identificaram maioritariamente como mais eficazes, em cada desafio, são algumas das ferramentas que lhes dou como preparação para as respectivas situações. No entanto, algumas outras, indicadas apenas por alguns alunos, são estratégias que considero, à partida, ineficazes (e que assim as transmito aos alunos). Seria expectável no caso de alunos mais novos e inexperientes, mas em alunos mais avançados é surpreendente.

Quanto às novas estratégias, a primeira técnica introduzida foi a de relaxamento. Durante as aulas, enquanto tocavam, pedi-lhes que imaginassem cada grupo de músculos que estava a ser accionado em cada movimento ou conjunto de movimentos e que se esforçassem por relaxar esses músculos, respirando pesadamente. Pedi que tentassem aperceber-se de quais os músculos verdadeiramente necessários e imprescindíveis à execução do movimento que pretendiam efectuar e que distendessem os que tinham tensão desnecessária. Sugeri que aplicassem este exercício de cada vez que sentissem, no seu estudo individual, alguma dor ou desconforto físico enquanto tocavam. Após algumas semanas, incorporei a técnica de relaxamento muscular progressivo (RMP), que consiste em tensionar e, subsequentemente, distender cada músculo individual, e que usassem esta prática conjugada com uma respiração calma e lenta antes dos testes e audições, de maneira a amenizar a ansiedade.

Como forma de preparação para testes e audições, pedi, no final de cada aula, que os alunos experimentassem a técnica de visualização. Num estado físico muito relaxado, sentados numa cadeira, tinham de imaginar que estavam a passar por todas as etapas de uma audição, vendo mentalmente o espaço onde iam tocar, o público, o som das palmas ao entrar no palco, as sensações que costumam sentir nesses momentos (mãos frias, a tremer, batimento cardíaco acelerado), começarem a tocar a peça, ouvir e ver o pianista, e, por fim, o som das palmas, abrangendo assim os vários tipos de visualização (auditivo, cinético e visual). Dessa forma, deviam tentar manter o controlo da respiração e, no final da visualização, perceber onde se enganavam, o que sentiam e quão próxima da realidade a que estavam habituados a visualização foi. Sugeri que os alunos fizessem em casa este exercício, antes de tocarem a peça, para tocarem de seguida, como se de uma audição se tratasse.

Também como forma de estudo, envolvendo a visualização, pedi que, quando uma peça estivesse lida (após terem sido corrigidos os aspectos técnicos fundamentais e melhorada a

interpretação), se deitassem num local calmo e confortável, relaxando primeiro todos os músculos do corpo, começando pelos músculos da cara, passando depois para os dos ombros, braços, mãos e dedos progressivamente, seguindo para as pernas, até ter todo o corpo relaxado. De seguida, deviam imaginar-se a tocar a peça, tal como o fazem na realidade, mas sem mexer um músculo do corpo, insistindo depois nas passagens que ainda precisam de ser melhoradas. Deviam então perceber e corrigir a origem do problema que provoca o(s) erro(s), analisando mentalmente cada movimento executado. Depois de corrigidas as passagens problemáticas mentalmente, podiam tocar fisicamente a peça, confirmando se o problema tinha sido efectivamente corrigido. As técnicas de visualização não foram aplicadas nos dois alunos mais novos, por ser necessária uma maior maturidade e capacidade de abstracção.

Por fim, transmiti aos alunos o método de dessensibilização sistemática, pedindo-lhes que tomassem partido de todos os momentos possíveis para tocar em público, algo que já tinha implementado como estratégia pedagógica, mas de uma forma menos consistente. Sugeri que aproveitassem cada visita de um familiar ou amigo para se exporem a tocar em público. Da mesma forma, deviam tocar para a família nuclear sempre que preparassem uma nova peça. Podiam igualmente explorar todos os momentos de performance facultados pelo CRP ou pela escola de ensino regular. Todos estes momentos de actuação podiam ser feitos cronologicamente do mais confortável ao que provoca maior ansiedade, para construir a confiança e sensação de segurança do aluno.

3.6.4. Observação

Além dos questionários, foi feita uma observação em todas as aulas do segundo e terceiro período para registar, no final de cada aula, se os alunos demonstravam, aparentemente, comportamentos de auto-depreciação (“não vou conseguir”, “é demasiado difícil”, por exemplo) e de evitamento (recusando-se a executar algum exercício ou parte do repertório, não querendo participar nalguma actividade ou outra situação semelhante).

Foi igualmente feita uma observação da prestação nos testes e nas audições, verificando se mantiveram a qualidade esperada (e comprovada nas aulas) e comparando com a prestação nos testes e audições do primeiro período.

4. Apresentação e Análise de Resultados

4.1. Questionários Gerais (QG)

Os QG foram preenchidos na totalidade (as perguntas relativas aos 7 desafios) na primeira aula do segundo período. As questões foram colocadas de forma hipotética, ou seja, os alunos deviam responder, imaginando que se encontravam na determinada situação.

4.1.1. Desafio 1: Nova peça

À pergunta, “Imagina que a tua professora te apresenta uma nova peça. Como te sentirias?”, as respostas podiam variar quantitativamente desde 1, pouco preocupado, até 10, muito preocupado.

Tabela 19 – Respostas ao QG - Desafio 1, pergunta 1

Aluno	Nível de preocupação
1	5
2	6
3	4
4	7
5	5
6	3
7	4

Fonte: Elaborada pela autora, com base nas respostas aos QG

Relativamente à questão “Destes aspectos, quais os que mais te preocupam?”, os alunos tinham de classificar desde 1, se os preocupasse pouco, até 10, se os preocupasse muito.

Tabela 20 – Respostas ao QG - Desafio 1, pergunta 2

Aspecto relativo à nova peça	Nível de preocupação							
	Aluno	1	2	3	4	5	6	7
Notas rápidas		4	8	6	6	6	10	6
Complexidade rítmica		9	9	3	7	5	5	6
Afinação		3	4	4	5	5	5	6
Dedilhação		4	1	3	8	6	1	3

Saltos de posição grandes	10	10	6	7	4	3	6
Armações de clave com muitas alterações	-	10	8	9	7	7	7

Fonte: Elaborada pela autora, com base nas respostas aos QG

Relativamente à questão “O que te ajudaria?”, os alunos tinham de classificar os vários aspectos (estratégias de estudo) desde 1, ajudaria pouco, até 10, ajudaria muito.

Tabela 21 – Respostas ao QG - Desafio 1, pergunta 3

Estratégias relativas à nova peça	Eficácia							
	Aluno	1	2	3	4	5	6	7
Conhecer a melodia		7	10	9	7	6	10	5
Tocar muitas vezes do início ao fim		10	10	7	5	8	2	7
Ouvir a professora tocar a peça		9	10	7	5	9	7	5
Tocar a escala correspondente		-	7	9	7	5	9	2
Tocar muito depressa		2	1	3	1	4	1	1
Tocar primeiro sem ritmo		6	10	7	2	3	6	5
Tocar tudo em pizzicato		5	6	2	2	6	1	2
Tocar muito lento		6	6	5	1	7	7	8
Tocar por partes		9	10	7	8	8	10	8

Fonte: Elaborada pela autora, com base nas respostas aos QG

Este desafio não parece ser, pelas respostas dadas, o que causa maior ansiedade nos alunos. Os aspectos que mais os preocupam variaram muito de aluno para aluno.

4.1.2. Desafio 2: Nova técnica

No segundo desafio, a pergunta era “Imagina que a professora te apresenta uma nova técnica, que terás de aplicar em estudos e/ou peças. Pensas, de uma forma geral, que tens pouca ou muita dificuldade em adquirir novas técnicas?” As respostas podiam variar quantitativamente desde 1, pouca dificuldade, até 10, muita dificuldade.

Tabela 22 – Respostas ao QG - Desafio 2, pergunta 1

Aluno	Nível de dificuldade
1	6
2	8

3	4
4	5
5	5
6	5
7	5

Fonte: Elaborada pela autora, com base nas respostas aos QG

Relativamente à segunda questão, “O que te ajudaria?”, os alunos tinham de classificar os vários aspectos desde 1, ajudaria pouco, até 10, ajudaria muito.

Tabela 23 – Respostas ao QG - Desafio 2, pergunta 2

Estratégias relativas à nova técnica	Eficácia							
	Aluno	1	2	3	4	5	6	7
Ver/ouvir a professora executar a técnica		9	10	6	4	7	3	6
Ver (ou ter visto) alunos mais avançados		6	1	5	4	5	3	7
Estudar a técnica num estudo ou exercício		8	10	8	6	8	10	7
Ver vídeos na internet		5	7	5	3	5	1	4
Aplicar a nova técnica sem grandes preocupações de início		7	7	8	7	7	3	7
Simplificar a técnica de início		8	8	6	7	6	1	8

Fonte: Elaborada pela autora, com base nas respostas aos QG

Neste desafio, apenas um aluno se considerou menos confiante na aquisição de novos conhecimentos, neste caso, uma nova técnica.

4.1.3. Desafio 3: Perspectiva de teste daí a duas semanas

O terceiro desafio, colocava a questão “Imagina que a professora te informa que o teste será daí a 15 dias. Como pensas que te sentirias?” As respostas referiam-se a dois aspectos, variando quantitativamente, no aspecto da ansiedade, desde 1, pouco ansioso, até 10, muito ansioso e, no aspecto do tempo de preparação, desde 1, insuficiente, até 10, suficiente.

Tabela 24 – Respostas ao QG - Desafio 3, pergunta 1

Aluno	Nível de ansiedade	Tempo de preparação
1	9	5
2	6	6

3	7	6
4	7	6
5	5	5
6	4	10
7	7	6

Fonte: Elaborada pela autora, com base nas respostas aos QG

Quanto à segunda questão, “Quais as estratégias que pensas serem melhores para te preparares?”, os alunos podiam responder, relativamente a cada aspecto, desde 1, pouco eficaz, até 10, muito eficaz.

Tabela 25 – Respostas ao QG - Desafio 3, pergunta 2

Estratégias de preparação para teste	Eficácia							
	Aluno	1	2	3	4	5	6	7
Tocar para outras pessoas		7	3	4	6	6	4	4
Gravar-me		8	5	6	5	5	4	7
Tocar do início ao fim muitas vezes		10	10	8	3	9	7	8
Visualizar-me a tocar		9	5	8	4	4	3	4
Tocar muito depressa		5	1	3	1	5	1	4
Tocar devagar e com calma as passagens difíceis		7	10	10	8	9	10	8
Tocar menos forte as partes que não estão bem		6	1	6	5	5	7	3
Tocar muito lento		5	6	7	2	7	7	7
Preparar separadamente as secções mais difíceis		8	10	10	8	8	10	8
Simplificar as secções com mais complexidade e só depois tocar como está escrito		9	6	7	2	6	3	4
Fazer um treino do início ao fim de todo o programa		5	8	6	1	7	3	8
Preparar muito bem as peças e estudos que sei melhor		5	10	4	1	5	5	4
Tocar escalas		6	7	9	-	6	7	4
Tocar estudos e peças com várias arcadas e ritmos		4	8	7	2	5	7	4

Fonte: Elaborada pela autora, com base nas respostas aos QG

Nesta questão, de perspectiva de teste, os alunos tiveram uma média de nível de ansiedade já um pouco superior e a maioria considerou que o tempo de preparação (duas semanas) não era suficiente.

4.1.4. Desafio 4: Teste

No quarto desafio, a questão era “Imagina que é o dia do teste. Como pensas que te sentirias?” As respostas referiam-se a três aspectos, variando quantitativamente, no aspecto da ansiedade, desde 1, pouco ansioso, até 10, muito ansioso, no aspecto da preparação, desde 1, mal preparado, até 10, bem preparado e, no aspecto da confiança, desde 1, pouco confiante, até 10, muito confiante.

Tabela 26 – Respostas ao QG - Desafio 4, pergunta 1

Aluno	Nível de ansiedade	Nível de preparação	Nível de confiança
1	8	7	8
2	6	9	5
3	9	7	6
4	9	6	4
5	7	4	4
6	5	4	1
7	8	5	5

Fonte: Elaborada pela autora, com base nas respostas aos QG

A segunda questão, “Destes aspectos, quais os que mais te preocupam em relação aos testes?”, pedia aos alunos para responder, relativamente a cada aspecto, desde 1, preocupa pouco, até 10, preocupa muito.

Tabela 27 – Respostas ao QG - Desafio 4, pergunta 2

Aspecto do teste	Nível de preocupação							
	Aluno	1	2	3	4	5	6	7
Medo de errar		5	10	8	5	7	8	9
As mãos tremerem		6	7	7	3	9	10	8
Suar das mãos		6	6	5	6	9	10	8
Falhas de memória		9	1	6	4	8	8	6
Falhas de concentração		10	4	8	3	7	6	8
Não ter o apoio do piano		5	1	4	6	5	1	4
Desconforto emocional		6	1	4	2	7	5	4
Desconforto físico		5	3	5	4	6	5	4

Fonte: Elaborada pela autora, com base nas respostas aos QG

Quando imaginaram o dia do teste, os alunos revelaram naturalmente mais ansiedade que nos desafios anteriores. Os alunos mais velhos tendem a considerar que, se fosse o dia do teste, estariam pouco preparados e pouco confiantes.

4.1.5. Desafio 5: Perspectiva de audição daí a três semanas

Para o quinto desafio, era colocada a questão “Imagina que a professora te informa que a audição será daí a 3 semanas. Como pensas que te sentirias?” As respostas referiam-se a dois aspectos, variando quantitativamente, no aspecto da ansiedade, desde 1, pouco ansioso, até 10, muito ansioso e, no aspecto do tempo de preparação, desde 1, insuficiente, até 10, suficiente.

Tabela 28 – Respostas ao QG - Desafio 5, pergunta 1

Aluno	Nível de ansiedade	Tempo de preparação
1	5	5
2	6	9
3	5	9
4	3	7
5	6	4
6	7	1
7	7	5

Fonte: Elaborada pela autora, com base nas respostas aos QG

Na questão, “Quais as estratégias que pensas serem melhores para te preparares?”, as respostas variavam, para cada aspecto, desde 1, pouco eficaz, até 10, muito eficaz.

Tabela 29 – Respostas ao QG - Desafio 5, pergunta 2

Estratégias de preparação para audição	Eficácia							
	Aluno	1	2	3	4	5	6	7
Tocar para outras pessoas		7	1	7	8	7	1	7
Gravar-me		8	4	8	5	4	1	7
Tocar do início ao fim muitas vezes		10	10	8	3	9	7	8
Visualizar-me a tocar		9	10	8	5	4	1	4
Tocar muito depressa		5	1	5	2	5	1	4
Tocar devagar e com calma as passagens difíceis		7	10	10	8	9	10	8

Tocar menos forte as partes que não estão bem	6	4	7	3	5	6	3
Tocar muito lento	5	10	6	2	6	10	7
Preparar separadamente as secções mais difíceis	8	10	10	8	8	10	8
Simplificar as secções com mais complexidade e só depois tocar como está escrito	9	9	8	7	7	8	6
Fazer um treino do início ao fim de todo o programa	5	9	7	1	9	3	8
Tocar peças antigas	5	1	4	1	4	3	2

Fonte: Elaborada pela autora, com base nas respostas aos QG

Quanto à perspectiva da audição em três semanas, os alunos têm um nível de ansiedade, em média, um pouco menor que na perspectiva do teste. Apenas os alunos mais novos parecem sentir que o tempo de preparação seria suficiente.

4.1.6. Desafio 6: Audição

Relativamente ao desafio seis, pergunta-se “Imagina que é o dia da audição. Como pensas que te sentirias?” As respostas referiam-se a três aspectos, variando quantitativamente, no aspecto da ansiedade, desde 1, pouco ansioso, até 10, muito ansioso, no aspecto da preparação, desde 1, mal preparado, até 10, bem preparado e, no aspecto da confiança, desde 1, pouco confiante, até 10, muito confiante.

Tabela 30 – Respostas ao QG - Desafio 6, pergunta 1

Aluno	Nível de ansiedade	Nível de preparação	Nível de confiança
1	8	7	8
2	5	6	6
3	6	8	5
4	10	6	4
5	6	4	4
6	10	10	10
7	9	5	5

Fonte: Elaborada pela autora, com base nas respostas aos QG

Na pergunta dois, “Destes aspectos, quais os que mais te preocupam em relação às audições?”, os alunos deviam responder, relativamente a cada aspecto, desde 1, preocupa pouco, até 10, preocupa muito.

Tabela 31 – Respostas ao QG - Desafio 6, pergunta 2

Aspecto da audição	Nível de preocupação							
	Aluno	1	2	3	4	5	6	7
Medo de errar		5	10	7	6	8	10	9
As mãos tremerem		6	8	6	3	9	10	9
Suar das mãos		6	8	7	6	9	10	9
Falhas de memória		9	6	7	7	7	8	7
Falhas de concentração		10	7	8	4	5	9	8
Desencontrar-me do piano		5	10	4	9	8	4	6
Os meus pais não gostarem		7	1	2	1	7	6	5
Reação negativa dos meus colegas (fazerem troça)		7	1	1	1	10	1	7

Fonte: Elaborada pela autora, com base nas respostas aos QG

Imaginando que a audição seria nesse dia, os alunos voltam a ter uma média bastante alta de ansiedade, apesar de, no geral, considerarem que estariam relativamente bem preparados e confiantes.

4.1.7. Desafio 7: Leitura à primeira vista

À pergunta, “Imagina que a professora te dá um excerto para leres à primeira vista. Como te sentirias?”, as respostas podiam variar quantitativamente desde 1, pouco ansioso, até 10, muito ansioso.

Tabela 32 – Respostas ao QG - Desafio 7, pergunta 1

Aluno	Nível de ansiedade
1	6
2	7
3	7
4	4
5	5

6	5
7	6

Fonte: Elaborada pela autora, com base nas respostas aos QG

Relativamente à questão “Que estratégias pensas serem importantes para ler bem à primeira vista?”, os alunos tinham de classificar as várias estratégias desde 1, pouco importante, até 10, muito importante.

Tabela 33 – Respostas ao QG - Desafio 7, pergunta 2

Estratégias relativas à leitura	Importância							
	Aluno	1	2	3	4	5	6	7
Percorrer com os olhos todo o trecho		9	10	6	4	7	5	8
Reconhecer a armação de clave		-	10	10	5	6	10	9
Visualizar-me a tocar o trecho		7	5	5	3	5	10	8
Usar os dedos da mão esquerda e simular tocar		8	5	3	6	9	10	8
Identificar as partes mais difíceis para escolher um andamento confortável		7	10	7	7	9	10	9
Simular tocar a escala e arpejo correspondente		-	7	5	3	5	6	4
Tocar diariamente escalas e arpejos		-	6	9	5	6	6	5

Fonte: Elaborada pela autora, com base nas respostas aos QG

Na leitura à primeira vista, os alunos acreditam que não estariam excessivamente ansiosos, sendo a média aproximada de seis.

4.2. Questionários parciais (QP)

Quanto aos QP, os mesmos foram preenchidos pelos alunos ao longo do segundo e terceiro períodos, conforme os casos. Os QP 2, 3, 5 foram colocados após o desafio ser colocado (após aprenderem a nova técnica e após serem informados das datas do teste e da audição). Todos os outros foram colocados imediatamente antes do desafio acontecer (antes de tocarem a nova peça, antes do teste e da audição respectivamente e antes de lerem um excerto à primeira vista).

4.2.1. QP1

À pergunta, “A professora apresentou-te uma nova peça para tocares. Ficaste muito ou pouco preocupado?”, as respostas podiam variar quantitativamente desde 1, pouco preocupado, até 10, muito preocupado.

Tabela 34 – Respostas ao QP1 - pergunta 1

Aluno	Nível de preocupação
1	4
2	5
3	7
4	5
5	4
6	6
7	4

Fonte: Elaborada pela autora, com base nas respostas ao QP1

Relativamente à questão “Destes aspectos, quais os que mais te preocupam?”, os alunos tinham de classificar desde 1, se os preocupasse pouco, até 10, se os preocupasse muito.

Tabela 35 – Respostas ao QP1 - pergunta 2

Aspecto relativo à nova peça	Nível de preocupação							
	Aluno	1	2	3	4	5	6	7
Notas rápidas		6	7	7	5	6	10	5
Complexidade rítmica		7	8	6	6	6	5	5
Afinação		7	5	8	5	7	7	4
Dedilhação		7	3	5	6	5	5	2
Saltos de posição grandes		7	10	8	6	3	7	6
Armações de clave com muitas alterações		6	9	9	7	5	8	6

Fonte: Elaborada pela autora, com base nas respostas ao QP1

Este desafio, mesmo sendo real, não aparenta ser muito potenciador de ansiedade.

4.2.2. QP2

No QP2, a pergunta era “A professora apresentou-te uma nova técnica, que terás de aplicar em estudos e/ou peças. Sentiste pouca ou muita dificuldade em adquirir esta nova técnica?” As respostas podiam variar quantitativamente desde 1, pouca dificuldade, até 10, muita dificuldade.

Tabela 36 – Respostas ao QP2 - pergunta 1

Aluno	Nível de dificuldade
1	8
2	9
3	7
4	6
5	5
6	7
7	7

Fonte: Elaborada pela autora, com base nas respostas ao QP2

Relativamente à segunda questão, “O que te ajudou?”, os alunos tinham de classificar os vários aspectos desde 1, ajudou pouco, até 10, ajudou muito.

Tabela 37 – Respostas ao QP2 - pergunta 2

Estratégias relativas à nova técnica	Eficácia							
	Aluno	1	2	3	4	5	6	7
Ver/ouvir a professora executar a técnica		10	10	7	6	8	6	5
Ver (ou ter visto) alunos mais avançados		5	1	5	3	5	2	-
Estudar a técnica num estudo ou exercício		8	10	9	7	8	8	8
Ver vídeos na internet		4	5	4	1	5	1	2
Aplicar a nova técnica sem grandes preocupações de início		7	6	5	5	8	5	5
Simplificar a técnica de início		7	8	-	5	-	3	7

Fonte: Elaborada pela autora, com base nas respostas ao QP2

De uma forma geral, a introdução de uma nova técnica parece preocupar mais os alunos mais novos.

4.2.3. QP3 + QP5

O QP3 colocava a questão “A professora informou-te da data do teste. Como pensas que te sentes?” As respostas referiam-se a dois aspectos, variando quantitativamente, no aspecto da ansiedade, desde 1, pouco ansioso, até 10, muito ansioso e, no aspecto do tempo de preparação, desde 1, insuficiente, até 10, suficiente.

Tabela 38 – Respostas ao QP3

Aluno	Nível de ansiedade	Tempo de preparação
1	6	7
2	7	6
3	7	5
4	6	6
5	5	4
6	5	8
7	7	7

Fonte: Elaborada pela autora, com base nas respostas ao QP3

Da mesma forma, o QP5, apresentado no mesmo dia que o QP3, colocava a questão “A professora informou-te qual a data da audição. Como te sentes?” As respostas referiam-se a dois aspectos, variando quantitativamente, no aspecto da ansiedade, desde 1, pouco ansioso, até 10, muito ansioso e, no aspecto do tempo de preparação, desde 1, insuficiente, até 10, suficiente.

Tabela 39 – Respostas ao QP5

Aluno	Nível de ansiedade	Tempo de preparação
1	6	6
2	6	8
3	7	8
4	4	7
5	6	3
6	8	1
7	5	6

Fonte: Elaborada pela autora, com base nas respostas ao QP5

O anúncio da data do teste e da data da audição causou alguma ansiedade nos alunos, mas não em níveis demasiado altos. O tempo de preparação do teste foi considerado suficiente e o da audição também, com excepção de dois alunos.

4.2.4. QP4

No quarto QP, a questão era “É o dia do teste. Como te sentes?” As respostas referiam-se a três aspectos, variando quantitativamente, no aspecto da ansiedade, desde 1, pouco ansioso, até 10, muito ansioso, no aspecto da preparação, desde 1, mal preparado, até 10, bem preparado e, no aspecto da confiança, desde 1, pouco confiante, até 10, muito confiante.

Tabela 40 – Respostas ao QP4 - pergunta 1

Aluno	Nível de ansiedade	Nível de preparação	Nível de confiança
1	6	9	8
2	6	8	6
3	9	4	5
4	7	7	6
5	7	5	5
6	10	5	5
7	7	7	6

Fonte: Elaborada pela autora, com base nas respostas ao QP4

A segunda questão, “Destes aspectos, quais os que mais te preocupam em relação a este teste?”, pedia aos alunos para responder, relativamente a cada aspecto, desde 1, preocupa pouco, até 10, preocupa muito.

Tabela 41 – Respostas ao QP4 - pergunta 2

Aspecto do teste	Nível de preocupação							
	Aluno	1	2	3	4	5	6	7
Medo de errar		6	8	9	5	8	5	9
As mãos tremerem		6	7	8	4	8	5	5
Suar das mãos		5	7	8	5	8	6	9
Falhas de memória		7	1	9	4	9	5	7
Falhas de concentração		9	5	7	4	7	5	8
Não ter o apoio do piano		4	1	4	5	4	2	4
Desconforto emocional		5	1	5	1	6	4	5
Desconforto físico		5	4	4	4	6	4	4

Fonte: Elaborada pela autora, com base nas respostas ao QP4

No dia do teste, os níveis de ansiedade sentidos eram consideravelmente mais elevados, apesar de se sentirem razoavelmente bem preparados e confiantes. Os aspectos que mais preocupam variam bastante de aluno para aluno.

4.2.5. QP6

O QP6 pergunta “É o dia da audição. Como te sentes?” As respostas referiam-se a três aspectos, variando quantitativamente, no aspecto da ansiedade, desde 1, pouco ansioso, até 10, muito ansioso, no aspecto da preparação, desde 1, mal preparado, até 10, bem preparado e, no aspecto da confiança, desde 1, pouco confiante, até 10, muito confiante.

Tabela 42 – Respostas ao QP6 - pergunta 1

Aluno	Nível de ansiedade	Nível de preparação	Nível de confiança
1	5	7	9
2	5	10	5
3	8	-	-
4	5	8	5
5	5	2	3
6	5	4	4
7	8	8	7

Fonte: Elaborada pela autora, com base nas respostas ao QP6

Na pergunta dois, “Destes aspectos, quais os que mais te preocupam em relação a esta audição?”, os alunos deviam responder, relativamente a cada aspecto, desde 1, preocupa pouco, até 10, preocupa muito.

Tabela 43 – Respostas ao QP6 - pergunta 2

Aspecto da audição	Nível de preocupação							
	Aluno	1	2	3	4	5	6	7
Medo de errar		5	10	5	5	8	10	8
As mãos tremerem		5	10	6	2	5	10	5
Suar das mãos		4	10	4	6	5	9	8
Falhas de memória		6	1	7	1	6	10	6
Falhas de concentração		5	10	6	2	7	6	7
Desencontrar-me do piano		5	10	5	4	8	2	5

Os meus pais não gostarem	6	1	1	1	4	2	5
Reação negativa dos meus colegas (fazerem troça)	5	1	1	1	6	1	6

Fonte: Elaborada pela autora, com base nas respostas ao QP6

O dia da audição provocou níveis de ansiedade mais elevados para alguns alunos, não chegando a ser extremos, mesmo apesar de dois alunos se considerarem muito mal preparados e pouco confiantes. Novamente, os aspectos que os preocupam mais variam muito.

4.2.6. QP7

À pergunta, “A professora apresentou-te um excerto para leres à primeira vista. Como te sentes?”, as respostas podiam variar quantitativamente desde 1, pouco ansioso, até 10, muito ansioso.

Tabela 44 – Respostas ao QP7 – pergunta 1

Aluno	Nível de ansiedade
1	5
2	10
3	5
4	4
5	5
6	5
7	7

Fonte: Elaborada pela autora, com base nas respostas ao QP7

Relativamente à questão “Que estratégias usaste para te preparares?”, os alunos tinham de classificar as várias estratégias desde 1, usei pouco, até 10, usei muito.

Tabela 45 – Respostas ao QP7 - pergunta 2

Estratégias relativas à leitura	Pouco/Muito usadas (Eficácia)							
	Aluno	1	2	3	4	5	6	7
Percorrer com os olhos todo o trecho		7	10	8	6	8	10	7
Reconhecer a armação de clave		7	10	10	6	5	10	8
Visualizar-me a tocar o trecho		6	1	8	5	8	4	9
Usar os dedos da mão esquerda e simular tocar		10	10	8	6	10	10	10

Identificar as partes mais difíceis para escolher um andamento confortável	7	1	8	8	7	10	7
Simular tocar a escala e arpejo correspondente	6	10	9	4	5	3	4
Tocar diariamente escalas e arpejos	9	10	10	5	4	6	5

Fonte: Elaborada pela autora, com base nas respostas ao QP7

Apenas um aluno se mostrou extremamente ansioso com este desafio.

4.3. Dados da observação nas aulas, teste e audições

4.3.1. Aluno 1 (Iniciação II)

O aluno 1 é, no geral, bastante tranquilo durante as aulas. Apesar de ser aparentemente reservado, segue bem as instruções dadas, apresentando por vezes algum nervosismo nos momentos de desafio. Quando lhe foi apresentado o primeiro desafio, a nova peça, a mesma não era de dificuldade superior às anteriores obras trabalhadas, pelo que não demonstrou sinais de ansiedade. No segundo desafio, a nova técnica vista foi a execução de cordas dobradas. Inicialmente, apenas num exercício, mas que incorporou numa peça no terceiro período, numa altura em que já se sentia confortável. Perante este desafio, o aluno 1 já demonstrou alguns comportamentos que evidenciavam alguma falta de confiança, pois demorou algumas aulas a conseguir executar o exercício correctamente, o que fez com que resistisse a tocar o exercício na aula. O terceiro e quinto desafios, que representam o anúncio das datas do teste e da audição, não tiveram um efeito visível no aluno, aceitando com naturalidade o acontecimento. Já no quarto desafio, o teste, mostrou algum nervosismo e, quando questionado, confessou-se muito ansioso. Sentia-se, no entanto, bem preparado e não hesitou a começar o teste. Para os alunos de iniciação, nem sempre é feito um teste, pelo que, neste caso, o mesmo consistiu em tocar sem paragens as peças da audição. No dia da audição (desafio seis), mostrou-se bastante confiante, não demonstrando por isso os comportamentos em análise. O último desafio, a leitura à primeira vista, também não constituiu problemas para o aluno, tendo aplicado as estratégias com as quais se sentia confortável, nomeadamente, visualizando primeiro o excerto e simulando apenas com a mão esquerda antes de tocar.

No geral, o aluno reage de forma negativa quando não consegue fazer algo na primeira tentativa, questionando a sua capacidade de superação dos desafios e tentando evitar aqueles

que não consegue ainda dominar. Por ser um aluno estudioso, tanto os testes como as audições tendem a correr favoravelmente, sentindo-se bem preparado, apesar de nervoso.

Comparativamente à audição do primeiro período, na do segundo período mostrou mais confiança, notando-se na sua atitude que estaria confortável e se sentia preparado para a actuação.

Relativamente às respostas dadas no QG, o aluno respondeu que se sentiria pouco ansioso nas determinadas situações, com excepção do teste e da audição. No próprio dia dos desafios, manteve uma resposta de pouca ansiedade, reduzindo a mesma no teste e na audição, e revelando maiores níveis de confiança, o que é condizente com a observação feita. Aparentemente, notou-se mais confiança ao longo do segundo período, diminuindo gradualmente os comportamentos de evitamento.

Tabela 46 – Comparação de respostas entre QG e QP – Aluno 1

Aluno 1	QG (situações hipotéticas)			QP (situações reais)		
	Ansiedade/ Preocupação/ Dificuldade	Nível de Preparação	Nível de Confiança	Ansiedade/ Preocupação/ Dificuldade	Nível de Preparação	Nível de Confiança
Desafio 1	5			4		
Desafio 2	6			8		
Desafio 3	9	5		6	7	
Desafio 4	8	7	8	6	9	8
Desafio 5	5	5		6	6	
Desafio 6	8	7	8	5	7	9
Desafio 7	6			5		

Fonte: Elaborada pela autora, com base nas respostas aos QG e QP

4.3.2. Aluno 2 (Iniciação IV)

O aluno 2 é muito calmo nas aulas, não sendo comum apresentar sintomas evidentes de ansiedade, com excepção das audições e testes, nem tão-pouco de evitamento. Não obstante, quando encontra um obstáculo, como aconteceu no desafio 2 (nova técnica, neste caso, mudança de posição), tende a aceitar a sua dificuldade como natural e como se não fosse possível ultrapassá-la. Foi necessário fazer muitos exercícios de preparação, assim como dar muito encorajamento verbal sempre que conseguia executar o movimento. Foram aplicados exercícios de relaxamento específicos para este desafio. Aquando do anúncio das datas do teste

e da audição, o aluno mostrou clara preocupação, representada por tensão muscular evidente na zona dos ombros, mãos e face. No entanto, afirmou que sentia que iria estar preparado na data, pois tinha ainda tempo para estudar. Novamente neste caso, o teste tratou-se da execução das peças da audição sem paragens. No desafio da leitura à primeira vista, estava bastante nervoso, como se de mais um teste se tratasse. Visualizou primeiro o excerto, tocando depois com bastante correcção, o que contrasta com as leituras à primeira vista feitas durante o primeiro período, em que aluno, após a leitura, que continha geralmente alguns erros, afirmava não ser capaz de fazer melhor.

Na audição do segundo período, o aluno apresentou-se calmo e confiante, embora se tenha enganado, talvez por excesso de confiança. Até ao momento da falha, sentia-se que estava a apreciar o momento em palco, mas, após o erro, a sua confiança foi um pouco abalada. Neste caso, foi reforçada a técnica de dessensibilização sistemática, para que não deixasse um simples engano comprometer as suas prestações futuras.

Este aluno mostrou muitos progressos a nível de confiança e segurança ao longo do segundo período e começou, presumivelmente, a acreditar mais na sua capacidade de superação, não evitando os desafios propostos. Nas respostas aos questionários, apenas no desafio 7 (leitura à primeira vista) afirmou estar mais ansioso. De facto, na altura em que os desafios aconteceram, o aluno parecia calmo e confiante.

Tabela 47 – Comparação de respostas entre QG e QP – Aluno 2

Aluno 2	QG (situações hipotéticas)			QP (situações reais)		
	Ansiedade/ Preocupação/ Dificuldade	Nível de Preparação	Nível de Confiança	Ansiedade/ Preocupação/ Dificuldade	Nível de Preparação	Nível de Confiança
Desafio 1	6			5		
Desafio 2	8			9		
Desafio 3	6	6		7	6	
Desafio 4	6	9	5	6	8	6
Desafio 5	6	9		6	8	
Desafio 6	5	6	6	5	10	5
Desafio 7	7			10		

Fonte: Elaborada pela autora, com base nas respostas aos QG e QP

4.3.3. Aluno 3 (2º grau)

O aluno 3 é extremamente ansioso, incluindo nas aulas. Em anos lectivos anteriores, houve aulas em que não conseguiu tocar mais nada, após uma correcção ou reprimenda por falta de estudo, ficando em lágrimas. Essas situações não aconteceram por ter havido um excesso de autoritarismo, mas por uma simples correcção ou em resposta à pergunta “estudaste esta semana?”. Estes momentos causaram alguma perplexidade por serem tão inesperados, mas levaram a cuidados redobrados para contruir a confiança do aluno e o reconhecimento que, com trabalho, poderá superar qualquer dificuldade. Nos desafios apresentados, mostrou sinais de auto-depreciação e de evitamento em todos eles, ficando, conseqüentemente, muito ansioso. Nalguns casos, chegou a perguntar se poderia ser adiado o desafio. Apenas na leitura à primeira vista se mostrou um pouco menos ansioso e, quando questionado, afirmou que seria porque as expectativas sobre ele não eram tão elevadas neste desafio em particular.

Nas audições do primeiro e segundo período, eram visíveis os sinais de ansiedade, mostrando-se muito tenso, o que afectava a sua postura. Houve, no entanto, uma pequena melhoria na sua prestação e na forma como agradeceu e saiu de palco.

Este aluno necessita ainda de ganhar confiança, pois ainda se mostra muito tenso nos momentos de performance. No entanto, notam-se leves melhorias nos comportamentos na sala de aula. Apesar de não se declarar excepcionalmente ansioso (com excepção do teste e da audição) nas suas respostas nos questionários, a observação indica que se apresenta muito tenso na generalidade dos desafios.

Tabela 48 – Comparação de respostas entre QG e QP – Aluno 3

Aluno 3	QG (situações hipotéticas)			QP (situações reais)		
	Ansiedade/ Preocupação/ Dificuldade	Nível de Preparação	Nível de Confiança	Ansiedade/ Preocupação/ Dificuldade	Nível de Preparação	Nível de Confiança
Desafio 1	4			7		
Desafio 2	8			7		
Desafio 3	7	6		7	5	
Desafio 4	9	7	6	9	4	5
Desafio 5	5	9		7	8	
Desafio 6	6	8	5	8	-	-
Desafio 7	7			5		

Fonte: Elaborada pela autora, com base nas respostas aos QG e QP

4.3.4. Aluno 4 (2º grau)

Este aluno, por estudar regularmente, consegue enfrentar bem os desafios de testes e audições (4 e 6), ficando aparentemente mais ansioso relativamente à perspectiva dos mesmos (desafio 3 e 5) do que no próprio dia. No entanto, na fase de preparação, quando o repertório ainda não está seguro, é comum duvidar de si e pedir para alterar a peça ou estudo, por acreditar que não será capaz de os executar correctamente. O mesmo acontece em situações semelhantes às dos desafios 1 e 2, quando se depara com uma nova peça ou uma nova técnica. Apesar disso, acabou por não desistir de trabalhar, usando as ferramentas dadas nas aulas, notando-se um crescente nível de confiança ao longo do ano lectivo. No desafio da leitura à primeira vista (7), lançado já no terceiro período, apesar do nervosismo, enfrentou bem o problema e teve um desempenho acima do que era habitual anteriormente.

Na audição do primeiro período, a prestação do aluno 4 foi um pouco afectada pelo nervosismo, tendo desafinado mais do que é normal para este aluno e errado em passagens que costumava dominar nas aulas. Notou-se uma clara melhoria na audição do segundo período, mostrando-se mais confiante e seguro.

Nos questionários, as respostas do aluno parecem indicar que se sente mais ansioso nos testes e audições do que nas restantes situações. No entanto, a ansiedade sentida foi significativamente menor nos QP4 e QP6, do que nas perguntas correspondentes a esses desafios no QG. Poderá querer dizer que baseou a sua resposta no QG em experiências anteriores, mas que na altura dos desafios do segundo período, já se sentia mais confiante e, por isso, menos ansioso.

Tabela 49 – Comparação de respostas entre QG e QP – Aluno 4

Aluno 4	QG (situações hipotéticas)			QP (situações reais)		
	Ansiedade/ Preocupação/ Dificuldade	Nível de Preparação	Nível de Confiança	Ansiedade/ Preocupação/ Dificuldade	Nível de Preparação	Nível de Confiança
Desafio 1	7			5		
Desafio 2	5			6		
Desafio 3	7	6		6	6	
Desafio 4	9	6	4	7	7	6
Desafio 5	3	7		4	7	
Desafio 6	10	6	4	5	8	5
Desafio 7	4			4		

Fonte: Elaborada pela autora, com base nas respostas aos QG e QP

4.3.5. Aluno 5 (5º grau)

O aluno 5 é muito descontraído, tanto nas aulas como nas audições, não se mostrando particularmente ansioso em nenhuma das situações. Tem, no entanto, alguma tendência para não se dedicar a corrigir as incorrecções técnicas e/ou interpretativas, assumindo como uma falha incorrigível. Foi necessário insistir nalgumas estratégias de estudo, como estudar por mosaicos e estudar devagar, para reforçar a ênfase no trabalho como forma de resolução dos problemas. Tem também propensão para se comparar a colegas, do mesmo ou de outros instrumentos, considerando ser de alguma forma menos capaz do que os outros. Demonstra, portanto, alguns comportamentos de auto-depreciação, mas não tanto de evitamento e também não parece sentir muitos sintomas negativos de APM.

Na audição do primeiro período, este aluno mostrou-se calmo, mas, nas passagens mais complexas tecnicamente, a execução teve bastantes falhas, que, no entanto, não afectaram a concentração do aluno, que teve uma prestação sem paragens, hesitações ou enganos significativos. Na audição do segundo período, porém, mostrou mais debilidades na sua interpretação, revelando problemas de afinação e de ritmo. Possivelmente, pode explicar-se o decréscimo na qualidade da sua prestação pela maior dificuldade da peça interpretada. O aluno aplica as estratégias, sob instrução durante as aulas, mas, no estudo individual, confessa não recorrer às mesmas.

Relativamente às respostas dos questionários, como seria de esperar, o aluno não se mostra particularmente ansioso ou preocupado com os desafios, sendo a pontuação mais alta dada (de 1 – pouco ansioso – a 10 – muito ansioso) um 7 no desafio 4 (QG), relativo ao dia do teste. No entanto, reconhece que não se sente bem preparado nem confiante para esses momentos, o que confirma as observações das aulas.

Tabela 50 – Comparação de respostas entre QG e QP – Aluno 5

Aluno 5	QG (situações hipotéticas)			QP (situações reais)		
	Ansiedade/ Preocupação/ Dificuldade	Nível de Preparação	Nível de Confiança	Ansiedade/ Preocupação/ Dificuldade	Nível de Preparação	Nível de Confiança
Desafio 1	5			4		
Desafio 2	5			5		
Desafio 3	5	5		5	4	
Desafio 4	7	4	4	7	5	5
Desafio 5	6	4		6	3	

Desafio 6	6	4	4	5	2	3
Desafio 7	5			5		

Fonte: Elaborada pela autora, com base nas respostas aos QG e QP

4.3.6. Aluno 6 (7º grau)

Este aluno teve um percurso inconstante, sendo, inicialmente, muito ansioso. Já não evidenciou tantos sinais de ansiedade nas aulas deste ano lectivo, mas mantém-nos nas audições. Quanto ao nível de confiança, o aluno tem muita tendência para se comparar a colegas, duvidando da sua capacidade para atingir os mesmos níveis, o que o leva a ter, na aula, alguns comportamentos de auto-depreciação. Contudo, não é comum ter comportamentos de evitamento, com excepção da audição. Nos desafios propostos, conseguiu enfrentar cada situação com menor ansiedade conforme decorria o ano. Foram usadas estratégias de preparação para estes momentos, que parecem ter surtido efeito. No caso deste aluno, o objectivo maior foi aumentar a sua auto-confiança, demonstrando que, com esforço, consegue superar todos os obstáculos.

Nas audições, tanto do primeiro como do segundo período, o aluno não teve uma prestação satisfatória, tendo tido muitos problemas de afinação e de ritmo, em grande parte resultado da ansiedade. O aluno mostrava sinais de não acreditar ser capaz de executar o programa com a qualidade exigida e chegou a pôr em causa a sua participação na actividade. Ainda assim, talvez fruto do trabalho desenvolvido no segundo período, não se deixou abater pela sua exibição, que ficou aquém das suas expectativas, mostrando confiança no processo aprendido para superar, com tempo, as suas dificuldades.

Nas perguntas do QG, o aluno apenas indicou maior ansiedade no número 6 (audição). Já os níveis de preparação e confiança, são mais baixos (em todos os desafios, excepto novamente o da audição), o que era expectável pela observação das aulas. Nos QP, os níveis de ansiedade subiram, como seria de esperar, com excepção do desafio 6. As respostas fornecidas no QG (desafio 6) suscitam dúvidas quanto ao correcto preenchimento por parte do aluno, uma vez que se declara muito ansioso (10), mas igualmente muito bem preparado e muito confiante (ambos também com pontuação máxima). Igualmente surpreendente foi o facto de ter preenchido com um valor de 5 quanto à ansiedade no QP6, quando, na realidade, se revelou muito ansioso no dia da audição.

Tabela 51 – Comparação de respostas entre QG e QP – Aluno 6

Aluno 6	QG (situações hipotéticas)			QP (situações reais)		
	Ansiedade/ Preocupação/ Dificuldade	Nível de Preparação	Nível de Confiança	Ansiedade/ Preocupação/ Dificuldade	Nível de Preparação	Nível de Confiança
Desafio 1	3			6		
Desafio 2	5			7		
Desafio 3	4	10		5	8	
Desafio 4	5	4	1	10	5	5
Desafio 5	7	1		8	1	
Desafio 6	10	10	10	5	4	4
Desafio 7	5			5		

Fonte: Elaborada pela autora, com base nas respostas aos QG e QP

4.3.7. Aluno 7 (8º grau)

O aluno 7 é muito trabalhador, tendo bons resultados, tanto na escola regular como no CRP, em todas as disciplinas. Coloca muita pressão sobre si mesmo, independentemente dos estímulos exteriores (de pais e professores). Em consequência, apesar de conseguir preparar com rigor todo o repertório a que se propõe, exhibe sintomas significativos de ansiedade em muitos dos desafios. Especialmente, nos desafios 3, 4, 5 e 6, mas também nos restantes. Sendo um aluno com sucesso escolar, seria de esperar que se sentisse mais confiante no seu trabalho e na forma como se prepara. O aluno afirmou inclusivamente que entendia ter sucesso por estudar muito e não por ter boas capacidades, acreditando que os restantes alunos não necessitavam de estudar tanto. Para este aluno, foi muito importante desconstruir este pensamento, para que conseguisse usufruir dos momentos em palco. A visualização teve um papel determinante para que tivesse experiências mais positivas de performance e deixasse de ter comportamentos de auto-depreciação.

As audições do aluno 7 tiveram bastante qualidade, tanto no primeiro como no segundo período. No entanto, na primeira audição, o aluno aparentava estar apenas preocupado com as questões técnicas, não se soltando, nem dando tanta importância à interpretação. Na segunda audição, pareceu um pouco mais liberto, usando mais expressividade na sua actuação.

Quanto ao nível de ansiedade, pelas respostas deste aluno nos vários questionários, depreende-se que apenas é mais elevado na audição. É, no entanto, surpreendente que também indique não se sentir especialmente preparado ou confiante, sendo um aluno tão estudioso e

que, regra geral, se apresenta muito seguro em todos os momentos de avaliação e de performance.

Tabela 52 – Comparação de respostas entre QG e QP – Aluno 7

Aluno 7	QG (situações hipotéticas)			QP (situações reais)		
	Ansiedade/ Preocupação/ Dificuldade	Nível de Preparação	Nível de Confiança	Ansiedade/ Preocupação/ Dificuldade	Nível de Preparação	Nível de Confiança
Desafio 1	4			4		
Desafio 2	5			7		
Desafio 3	7	6		7	7	
Desafio 4	8	5	5	7	7	6
Desafio 5	7	5		5	6	
Desafio 6	9	5	5	8	8	7
Desafio 7	6			7		

Fonte: Elaborada pela autora, com base nas respostas aos QG e QP

4.4. Análise de resultados

Para aferir se as estratégias aplicadas tiveram efeitos práticos na gestão dos comportamentos de auto-depreciação e de evitamento, evidenciados nas aulas, assim como na diminuição dos níveis de ansiedade, especialmente em momentos de maior tensão (como testes e audições), a observação dos alunos durante as aulas e nos dias dos desafios parece fornecer os dados mais fiáveis. Os questionários apenas registam as sensações experienciadas/percebidas pelos alunos, primeiro, nas situações imaginadas (QG), e depois, face a cada situação real. Para fazer uma comparação fidedigna entre questionários, os mesmos teriam de ser aplicados em situações semelhantes, isto é, perante o desafio real, antes e depois da implementação das estratégias. Assim, seria possível averiguar se os alunos se sentiam/percebiam mais ou menos ansiosos, bem preparados e confiantes, apesar de que as respostas poderiam ser afectadas por muitas condicionantes e variáveis, como a maior ou menor dificuldade do repertório, a presença de um elemento novo no júri ou na plateia, a seriedade do estudo individual efectuado, entre outras. Analisei, por isso, com maior profundidade os dados recolhidos por observação, fazendo apenas alguns reparos quantos aos questionários.

Na seguinte tabela, são indicados os comportamentos e sintomas detectados antes da aplicação das estratégias e técnicas de estudo (AAE¹³) em cada aluno e o resultado da implementação das estratégias (DAE¹⁴). Trata-se de uma avaliação comparativa, que determina se os sintomas e comportamentos melhoraram ou se mantiveram nos dois momentos de tempo.

Tabela 53 – Comparação de sintomas antes e depois da aplicação de estratégias

	Comportamentos de auto-depreciação		Comportamentos de evitamento		APM	
	AAE	DAE	AAE	DAE	AAE	DAE
Aluno 1	-	-	X	Melhorou	X	Melhorou
Aluno 2	X	Melhorou ¹⁵	-	-	X	Melhorou
Aluno 3	X	Manteve	X	Melhorou	X	Manteve
Aluno 4	-	-	-	-	X	Melhorou
Aluno 5	X	Manteve	-	-	-	-
Aluno 6	X	Melhorou	-	-	X	Manteve
Aluno 7	X	Melhorou	-	-	X	Melhorou

Fonte: Elaborada pela autora

O aluno 1 (iniciação II), que tinha por vezes comportamentos de evitamento, após aplicação de várias estratégias pedagógicas durante as aulas, ganhou mais confiança, o que foi notório também na sua prestação na audição. O aluno 2 (iniciação IV) beneficiou bastante das técnicas de relaxamento, que tiveram um efeito positivo na sua actuação, o que, por sua vez, levou a uma melhoria dos comportamentos de auto-depreciação. Já o aluno 3 continua a mostrar alguns destes comportamentos depreciativos, precisando presumivelmente de mais tempo para constatar a eficácia dos métodos utilizados. Teve, no entanto, e apesar da APM, uma leve melhoria na sua audição. As respostas nos questionários não indicam o nível de ansiedade demonstrado pelo aluno, consoante observação. O aluno 4 teve grandes melhorias, tanto na confiança, como na diminuição da ansiedade, tendo aplicado no seu estudo individual várias das estratégias aprendidas, com resultados satisfatórios. A diminuição do nível de ansiedade declarado dos QG (perguntas relativas a teste e audições) para os QP4 e QP6 poderá dever-se a sentir-se bem preparado perante os desafios reais e sentir mais receio da perspectiva

¹³ AAE – Antes da aplicação das estratégias

¹⁴ DAE – Depois da aplicação das estratégias

¹⁵ Para uma mais fácil leitura das tabelas 53 e 54, se o comportamento ou sintoma melhorou, essa indicação ficou está sombreada com um tom leve, se se manteve, não está sombreada e se piorou, está sombreada com um tom mais escuro.

imaginada, mas também poderá ser explicado por associar a experiências menos positivas do passado, que, com a crescente construção de confiança, foram superadas. O aluno 5, apesar de não demonstrar (nem declarar) sintomas de APM, mostra ainda alguns sintomas de auto-depreciação. Apesar de terem sido aplicadas estratégias com vista a contornar estes comportamentos, o aluno declarou não os aplicar no seu estudo individual, não porque os considerasse ineficazes, mas por falta de estudo. Um dos alunos mais ansiosos, e que demonstrava além disso comportamentos de auto-depreciação, era o aluno 6. Foi bastante aplicado, durante o ano lectivo, pondo em prática todas as técnicas sugeridas nas aulas, o que surtiu efeitos muito positivos, apesar de a qualidade das suas prestações em público ainda não se compararem às da sala de aula. O aluno 7 evidenciava alguns sinais subtis de pensamentos depreciativos, que causavam alguma APM. Com a aplicação de várias estratégias, notou-se uma melhoria significativa nas suas performances, revelando maior nível de confiança.

Na seguinte tabela, é mostrada a progressão da qualidade das prestações em testes e audições (se melhoram, mantiveram ou pioraram).

Tabela 54 – Comparação de desempenho em testes e audições (1º e 2º períodos)

	Teste	Audição
Aluno 1	Melhorou	Melhorou
Aluno 2	Melhorou	Melhorou
Aluno 3	Manteve	Melhorou ligeiramente
Aluno 4	Melhorou	Melhorou
Aluno 5	Manteve	Piorou
Aluno 6	Melhorou	Manteve
Aluno 7	Melhorou	Melhorou

Fonte: Elaborada pela autora

As respostas dadas pelos alunos nos questionários, relativamente à ansiedade, foram, na generalidade, de encontro ao observado presencialmente nos desafios. As excepções foram as respostas do aluno 4, que se declarou menos ansioso do que o observado, assim como as respostas do aluno 6, que foram algo inconstantes e contraditórias relativamente à observação. A personalidade e situação pessoal de cada aluno poderão influenciar a forma como encaram e respondem aos questionários em cada momento, sendo possível que alguns sejam mais honestos, francos e introspectivos do que outros. Além disso, o próprio preenchimento poderá ter causado apreensão e nervosismo nalguns alunos, não sendo, por isso, e como confirmam as comparações às observações, um instrumento objectivo e, consequentemente, muito fiável de

avaliação. No entanto, é de salientar que alguns alunos responderam, quanto à ansiedade, ou nível de preocupação, um nível superior nos QP, relativamente aos QG, que poderá ser explicado pelo facto de ser uma situação real e mais passível de causar sintomas físicos, e outros precisamente o contrário, que poderá indicar que se sentem mais preparados e confiantes no próprio dia, relativamente à expectativa criada.

5. Conclusão

A questão central desta investigação foi como contornar o conjunto de comportamentos depreciativos e de evitamento, claramente com efeitos negativos na aprendizagem e evolução do domínio do instrumento, observados nas minhas aulas de contrabaixo, e que prejudicam, na minha percepção, o desenvolvimento e progresso dos alunos. Após uma revisão de literatura, que envolveu temas como estratégias de ensino, comportamentos de evitamento e fuga, comportamentos de auto-depreciação, auto-estima, ansiedade, e, mais especificamente, ansiedade na performance musical (APM), e terapias de combate à APM, tornou-se evidente para mim que os comportamentos demonstrados em aula estariam de alguma forma interligados entre si e à ansiedade *versus* auto-confiança de cada aluno. Isso permitiu-me investigar e aprofundar algumas dessas terapias, enriquecendo o meu conhecimento sobre as mesmas, e seleccionando as três a implementar na prática, como estratégias para evitar que os referidos comportamentos se tornassem hábitos.

De referir que esta investigação teve algumas limitações, que não permitiram tirar conclusões definitivas sobre a eficácia da aplicação das estratégias propostas. Em primeiro lugar, a limitação temporal, que determinou que o acompanhamento dos alunos participantes ficasse reduzido a um ano lectivo, quando creio que, a médio ou longo prazo, as estratégias seriam mais eficazes. Além disso, esta limitação também condicionou os momentos de aplicação dos questionários, o que prejudicou a leitura dos mesmos. Idealmente, seria necessário aplicar os questionários em dois momentos semelhantes, por exemplo, na apresentação de um desafio, nas mesmas condições e com o mesmo grau de dificuldade, ao mesmo aluno, antes e depois da experiência com as estratégias em sala de aula. Outra limitação foi a amostra, constituída apenas por sete alunos participantes, especialmente, porque se tratavam de alunos com idades e percursos muito diversos. Adicionalmente, o facto de ter sido testada mais do que uma estratégia com cada aluno, ademais simultaneamente com técnicas e

métodos de estudo anteriormente utilizados (mas não necessariamente assimilados pelos alunos), torna inexecutável a tarefa de determinar a eficácia absoluta de cada técnica por si só e, mais ainda, para que perfil de aluno seria mais adequada.

Apesar disso, foi notável observar a evolução dos sete alunos que participaram, tendo a maioria revelado melhorias significativas nas atitudes e comportamentos perante as dificuldades e obstáculos e obtido resultados mais positivos nas suas prestações. Mesmo naqueles que continuaram a demonstrar sintomas dos comportamentos em análise, notou-se uma crescente consciência de qual o caminho a percorrer, assim como uma confiança no sucesso, se aplicarem os novos conhecimentos e se estiverem dispostos a investir no estudo individual.

Os alunos participantes nesta investigação responderam bem às diferentes estratégias testadas, embora, aparentemente, cada uma delas tendeu a ser especialmente proveitosa para certas características específicas dos alunos. O relaxamento muscular progressivo parece ser particularmente benéfico para alunos com tendência a acumular tensão nos ombros. Estes alunos nem sempre se apercebem que o fazem e, ao aplicar este método, ganham consciência corporal, o que permite que detectem essa contração e utilizem a respiração para a controlar. A visualização teve bons resultados com os alunos que por vezes bloqueavam com uma determinada passagem ou que ficavam demasiado focados num (ou vários) aspecto técnico específico, não conseguindo levar a sua performance para níveis mais elevados de interpretação. Já a dessensibilização sistemática ajudou os alunos que mais sofrem com ansiedade em geral e APM em particular. Forçar este tipo de alunos a participar em muitas situações de performance, por si só, poderá não ter bons resultados e, inclusivamente, traumatizá-los, levando-os a evitar novas situações em que se sintam expostos. Se o nível de risco for gradualmente crescente, começando com momentos em que se sintam seguros, apesar de levemente desafiados, terão oportunidade de aumentar também o seu nível de confiança.

Através dos questionários aplicados, foi importante para mim perceber que, para alunos de todos os níveis e de todas as idades, é pouco eficaz a transmissão verbal de como devem preparar e organizar o seu estudo. Estratégias prescritas, mesmo com indicações muito claras e precisas, se não forem aplicadas, passo a passo, na aula, dificilmente serão assimiladas e incorporadas no estudo individual do aluno. Pelo que é essencial reservar momentos de aula em que, mais do que ensinar e corrigir questões técnico-interpretativas, se ajuda o aluno a estruturar e praticar o seu trabalho de casa. Igualmente, as técnicas, terapias e estratégias usadas para a

preparação de momentos de performance, devem ser treinadas inicialmente na sala de aula, guiando o aluno, para que se sinta seguro, confortável e confiante para aplicá-las sozinho no seu estudo.

O conjunto de estratégias investigadas tem potencial para beneficiar não só alunos em idade escolar, mas também alunos de níveis superiores, instrumentistas profissionais, professores e mesmo músicos de outras áreas não performativas. Na formação de músicos e docentes, poderia ser proveitoso haver um reforço na aprendizagem deste tipo de técnicas, por forma a dotá-los de ferramentas para combater pensamentos e comportamentos prejudiciais, tanto na sua carreira, como na educação que dão aos seus alunos. MacGrath (2012, p. 94) sugere que “os departamentos de música das universidades e os conservatórios fariam um grande serviço aos seus alunos” ao disponibilizarem com regularidade aulas e workshops de ioga, técnica de Alexander e relaxamento muscular progressivo.

Esta investigação poderá servir como base para futuros professores-investigadores que queiram aprofundar os efeitos de uma destas estratégias em comportamentos depreciativos e de evitamento, evitando repetir as mesmas limitações e fragilidades metodológicas, e, possivelmente, tentado atestar com que perfil de aluno (com que determinado perfil de aprendizagem) essa técnica é mais eficaz. Finalmente, concluo que, para uma profunda investigação do tema, seria necessária uma maior amostra, em cooperação com vários professores e talvez mesmo diferentes instrumentos.

Reflexão Final

A preparação, implementação e redacção deste RE permitiu-me desenvolver e aprofundar conhecimentos sobre pedagogia, levando-me a analisar e repensar a forma como abordo o ensino do contrabaixo. No início da carreira docente é natural seguir, instintivamente, os conselhos e práticas de outros pedagogos, testando com os alunos quais os mais adequados. Ao escolher esta temática, tive de reflectir sobre as lacunas e os pontos fortes dos meus métodos de ensino, fortalecendo e estruturando, com base em estudos científicos, as ferramentas que uso na sala de aula.

A primeira secção deste Relatório, referente à prática pedagógica, proporcionou-me uma oportunidade de organização e planeamento do trabalho anual de cada aluno, algo que deve, na minha opinião, ser sujeito a ajustes e adaptações constantes. Pude constatar que, através de uma programação dos objectivos semanais, trimestrais e anuais dos alunos, é possível melhor delinear o desenvolvimento e percurso dos mesmos.

A investigação, segunda secção do Relatório, está interligada com a prática pedagógica, pretendendo aplicar na sala de aula, com recurso a conhecimentos científicos partilhados por outros investigadores, técnicas de ensino que promovem o progresso e o bem-estar do aluno. Os comportamentos descritos na investigação, e os quais me propus a contornar e combater, são comuns em estudantes de música de todas as idades, e podem manifestar-se também em músicos profissionais, como comprovam os estudos, e são várias as estratégias propostas e estudadas para fazer face aos mesmos. Ao não abordar e enfrentar esta problemática desde o primeiro momento em que se manifesta, pode transformar-se numa questão que poderá afectar inclusivamente outras áreas da vida do aluno. Neste RE, partilho a experiência que tive com um pequeno grupo de alunos, e que se revelou positiva, em que implementei algumas das estratégias pesquisadas. Grande parte dos artigos pesquisados afirmam ser necessária a realização de mais estudos, mais alargados e abrangentes, que comprovem a verdadeira eficácia destes métodos. Acreditando que a partilha de conhecimento é benéfica na comunidade educativa, poderá esta investigação ser de interesse para outros professores de instrumento e, talvez, um ponto de partida, e um pequeno contributo, para outras, que abordem a mesma temática, ou relacionadas.

Bibliografia

- American Psychiatric Association (1996). *Mini DSM – IV: Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais*. Lisboa: Climepsi editores.
- Antunes, M. C. (2006). *Evolução diferencial da auto-estima e do autoconceito académico na adolescência: Análise do efeito de variáveis socio-cognitivas e relação com o rendimento escolar num estudo longitudinal sequencial do 7º ao 12º ano*. [Dissertação apresentada para obtenção do grau de Doutor em Psicologia]. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Burin, A. B. & Osório, F. (2016). Interventions for music performance anxiety: Results from a systematic literature review. *Revista de Psiquiatria Clínica*, 43(5), 116-131. DOI: 10.1590/0101-608300000000
- Cardoso, A. (2013). *O Ensino Especializado da música*. [Dissertação apresentada para obtenção do grau de Mestre em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores]. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), 355-379.
- Finch, K. & Moscovitch, D. (2016). Imagery-Based Interventions for Music Performance Anxiety: An Integrative Review. *Medical Problems of Performing Artists*, 31(4), 222-231. DOI: 10.21091/mppa.2016.4040
- Graziani, P. (2005). *Ansiedade e perturbações de ansiedade*. Lisboa: Climepsi editores.
- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269-289.
- Hoppenot, D. (1981). *Le violon intérieur*. Paris: Editions Van de Velde.
- Jones, K. (2000). *Keeping your nerve!* Londres: Faber Music Ltd.

- Kemp, A. (1995). *Introdução à investigação em educação musical*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kenny, D. (2011). *The psychology of music performance anxiety*. Oxford: Oxford University Press.
- Klein, S. D., Bayard, C., & Wolf, U. (2014). The Alexander Technique and musicians: a systematic review of controlled trials. *BMC complementary and alternative medicine*, *14*(1), 1-11.
- Kruse-Weber, S., & Parncutt, R. (2014). Error management for musicians: an interdisciplinary conceptual framework. *Frontiers in psychology*, *5*, 777.
- Lee, H. (2015). *The Relevance of mental practice to music performance*. [Dissertação apresentada para obtenção do grau de Doutor em Artes Musicais]. Texas University.
- MacGrath, C. (2012). *Music performance anxiety therapies: a review of the literature*. [Dissertação apresentada para obtenção do grau de Doutor em Música]. University of Illinois at Urbana Champaign.
- Nagel, J., Himle, D. & Papsdorf, J. (1989). Cognitive-behavioural treatment of musical performance anxiety. *Psychology of Music*, *17*, 12-21. DOI: 10.1177/0305735689171002.
- Oliveira, C. (2005). *Ansiedade social, relações parentais e culturas juvenis: A sua influência na adolescência*. [Dissertação apresentada para obtenção do grau de Mestre em Terapias Comportamentais e Cognitivas]. Universidade Lusófona da Humanidades e Tecnologia.
- Osborne, M., & Kenny, D. (2008). The role of sensitizing experiences in music performance anxiety in adolescent musicians. *Psychology of Music*, *36*(4), 447-462.
- Otte, C. (2011). Cognitive behavioral therapy in anxiety disorders: current state of the evidence. *Dialogues Clin Neurosci*, *13*, 413-421.
- Paiva, B. (2007). *Ansiedade infantil e saúde escolar: Estudo estatístico*. [Dissertação apresentada para obtenção do grau de Mestre em Gestão e Economia da Saúde]. Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra.

- Quiles, M. J. & Espada, J. P. (2014). *A autoestima na infância e na adolescência: superar o défice de autoestima, melhorar o rendimento escolar e aumentar a autoconfiança*. Lisboa: Bookout, Lda.
- Quintana, J. M. (2014). *Do sentimento de inferioridade à autoestima*. Lisboa: Bookout, Lda.
- Rink, J. (Ed.). (2002). *Musical performance: A guide to understanding*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sinico, A., Gualda, F., & Winter, L. (2012). Coping Strategies for Music Performance Anxiety: a study on flute players. Proceedings of the 12th International Conference of Music Perception and Cognition and 8th Triennial Conference of European Society for the Cognitive Science of Music. Thessaloniki, Greece: Aristotle University of Thessaloniki (pp. 939-942).
- Sloboda, J., Davidson, J., Howe, M., & Moore, D. (1996). The role of practice in the development of performing musicians. *British Journal of Psychology*, 87, 287-309. DOI: 10.1111/j.2044-8295.1996.tb02591.x
- Vanni, A. & Vanni, G. (2009). *A ansiedade em família: Mecanismos biológicos, emocionais e relacionais*. Prior Velho: Editora Paulinas

WEBGRAFIA

- Lamares, I. (n.d.). *Estratégias de evitamento*. Universidade de Lisboa. <https://ciencias.ulisboa.pt/sites/default/files/fcul/institucional/gapsi/Evitamento.pdf> (consultado a 7 de Janeiro de 2021).
- Hunter, J. (2007). *A técnica de Alexander e os músicos*. https://www.phuntalexandertechnique.com/Priscilla_Alexander/Musicians_files/Hunter%20on%20Musicians.pdf (consultado a 10 de Janeiro de 2021).
- Projeto educativo do Conservatório Regional de Palmela: Ano letivo 2015 / 2018*. <http://www.sfh.pt> (consultado a 12 de Novembro de 2016).

ANEXOS

ANEXO I – Modelo de Autorização de gravação de audições

DECLARAÇÃO

Eu, _____,
encarregado de educação do aluno/a _____, venho
por este meio declarar que autorizo que as apresentações públicas de contrabaixo do meu
educando (audições) sejam gravadas em formato de vídeo, durante o ano lectivo de 2016/2017,
no âmbito da formação da professora Luísa da Silva Gomes Rosado Marcelino no Mestrado em
Ensino de Música da Escola Superior de Música de Lisboa. As gravações apenas serão
visionadas pela professora de instrumento.

_____, __ de _____ de 2016

ANEXO II – Modelo de autorização de gravação de aulas

DECLARAÇÃO

Eu, _____,
encarregado de educação do aluno/a _____, venho
por este meio declarar que autorizo que as aulas de contrabaixo do meu educando sejam
gravadas em formato de vídeo, durante o ano lectivo de 2016/2017, no âmbito da formação da
professora Luísa da Silva Gomes Rosado Marcelino, no mestrado em Ensino de Música da
Escola Superior de Música de Lisboa (ESML). As gravações serão visionadas pelo professor
da ESML da Unidade Curricular de Didáctica do Ensino Especializado.

_____, ___ de _____ de 2016

ANEXO III - Questionário geral aplicado aos alunos

QUESTIONÁRIO

Número: ___ Idade: ___ Grau: ___ Escola: _____

Este questionário pretende registar como te sentes perante algumas situações que decorrem nas aulas durante o ano lectivo e não será tido em conta para qualquer tipo de avaliação. Responde honestamente.

1. Imagina que a professora te apresenta uma nova peça para tocares.

Pensas que ficarias muito ou pouco preocupado?

Responde, de 1 a 10, sendo 1 pouco preocupado e 10 muito preocupado.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Pouco preocupado											Muito preocupado

Destes aspectos, quais os que mais te preocupam: Classifica de 1 a 10, sendo 1 preocupa-te pouco e 10 preocupa-te muito.

Pouco	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Muito
Notas rápidas											
Complexidade rítmica											
Afinação											
Dedilhação											
Saltos de posição grandes											
Armação de clave com muitas alterações											

O que te ajudaria? Classifica de 1 a 10, sendo 1 ajudaria pouco e 10 ajudaria muito.

Pouco	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Muito
Conhecer a melodia											
Tocar muitas vezes do início ao fim											
Ouvir a professora tocar a peça											
Tocar a escala correspondente											
Tocar muito depressa											
Tocar primeiro sem ritmo											
Tocar tudo em <i>pizzicato</i>											
Tocar muito lento											
Tocar por partes											

2. Imagina que a professora te apresenta uma nova técnica, que terás de aplicar em estudos e/ou peças.

Dá um exemplo de uma técnica que tenhas aprendido: _____

Pensas, de uma forma geral, que tens pouca ou muita dificuldade em adquirir novas técnicas?

Responde, de 1 a 10, sendo 1 pouca dificuldade e 10 muita dificuldade.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Pouca dificuldade											Muita dificuldade

O que te ajudaria? Classifica de 1 a 10, sendo 1 ajudaria pouco e 10 ajudaria muito.

	Pouco	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Muito
Ver/ouvir a professora executar a técnica												
Ver (ou ter visto) alunos mais avançados												
Estudar a técnica num estudo ou exercício												
Ver vídeos na internet												
Aplicar a nova técnica sem grandes preocupações de início												
Simplificar a técnica de início												

3. Imagina que a professora te informa que o teste será daí a 15 dias.

Como pensas que te sentirias?

Responde, de 1 a 10, conforme a situação.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Pouco ansioso											Muito ansioso
Tempo de preparação insuficiente											Tempo de preparação suficiente

Quais as estratégias que pensas serem melhores para te preparares? Responde de 1 a 10, sendo 1 pouco eficaz e 10 muito eficaz.

	Pouco	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Muito
Tocar para outras pessoas												
Gravar-me												
Tocar do início ao fim muitas vezes												
Visualizar-me a tocar												
Tocar muito depressa												
Tocar devagar e com calma as passagens difíceis												
Tocar menos forte as partes que não estão bem												
Tocar muito lento												
Preparar separadamente as secções mais difíceis												
Simplificar as secções com mais complexidade e só depois tocar como está escrito												
Fazer um treino do início ao fim de todo o programa												
Preparar muito bem as peças e estudos que sei melhor												
Tocar escalas												
Tocar estudos e peças com várias arcadas e ritmos												
	Pouco	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Muito

4. Imagina que é o dia do teste.

Como pensas que te sentirias?

Responde, de 1 a 10, conforme a situação.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Pouco ansioso											Muito ansioso
Mal preparado											Bem preparado
Pouco confiante											Muito confiante

Destes aspectos, quais os que mais te preocupam em relação aos testes: Classifica de 1 a 10, sendo 1 preocupa-te pouco e 10 preocupa-te muito.

	Pouco	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Muito
Medo de errar												
As mãos tremerem												
Suar das mãos												
Falhas de memória												
Falhas de concentração												
Não ter o apoio do piano												
Desconforto emocional												
Desconforto físico												

5. Imagina que a professora te informa que a audição será daí a 3 semanas.

Como pensas que te sentirias?

Responde, de 1 a 10, conforme a situação.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Pouco ansioso											Muito ansioso
Com pouco tempo de preparação											Com muito tempo de preparação

Quais as estratégias que pensas serem melhores para te preparares? Responde de 1 a 10, sendo 1 pouco eficaz e 10 muito eficaz.

	Pouco	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Muito
Tocar para outras pessoas												
Gravar-me												
Tocar do início ao fim muitas vezes												
Visualizar-me a tocar												
Tocar muito depressa												
Tocar devagar e com calma as passagens difíceis												
Tocar menos forte as partes que não estão bem												
Tocar muito lento												
Preparar separadamente as secções mais difíceis												
Simplificar as secções com mais complexidade e só depois tocar como está escrito												

Fazer um treino do início ao fim de todo o programa											
Tocar peças antigas											
Pouco	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Muito

6. Imagina que é o dia da audição.

Como pensas que te sentirias?

Responde, de 1 a 10, conforme a situação.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Pouco ansioso											Muito ansioso
Mal preparado											Bem preparado
Pouco confiante											Muito confiante

Destes aspectos, quais os que mais te preocupam em relação às audições: Classifica de 1 a 10, sendo 1 preocupa-te pouco e 10 preocupa-te muito.

	Pouco	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Muito
Medo de errar												
As mãos tremerem												
Suar das mãos												
Falhas de memória												
Falhas de concentração												
Desencontrar-me do piano												
Os meus pais não gostarem												
Reação negativa dos meus colegas (fazerem troça)												

7. Imagina que a professora te dá um excerto para leres à primeira vista.

Como pensas que te sentirias?

Responde, de 1 a 10, sendo 1 pouco ansioso e 10 muito ansioso.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Pouco ansioso											Muito ansioso

Que estratégias pensas serem importantes para ler bem à primeira vista? Responde de 1 a 10, sendo 1 pouco importante e 10 muito importante.

Pouco	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Muito
Percorrer com os olhos todo o trecho											
Reconhecer a armação de clave											
Visualizar-me a tocar o trecho											
Usar os dedos da mão esquerda e simular tocar											
Identificar as partes mais difíceis para escolher um andamento confortável											
Simular tocar a escala e arpejo correspondente											
Tocar diariamente escalas e arpejos											
Pouco	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Muito

ANEXO IV – Questionários parciais aplicado aos alunos

QUESTIONÁRIO PARCIAL 1

Número: ____ Idade: ____ Grau: ____ Escola: _____

Este questionário pretende registar como te sentes perante algumas situações que decorrem nas aulas durante o ano lectivo e não será tido em conta para qualquer tipo de avaliação. Responde honestamente.

1. A professora apresentou-te uma nova peça para tocares.

Ficaste muito ou pouco preocupado?

Responde, de 1 a 10, sendo 1 pouco preocupado e 10 muito preocupado.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Pouco preocupado											Muito preocupado

Destes aspectos, quais os que mais te preocuparam: Classifica de 1 a 10, sendo 1 preocupou-te pouco e 10 preocupou-te muito.

Deixa em branco as que não se aplicam.

	Pouco	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Muito
Notas rápidas												
Complexidade rítmica												
Afinação												
Dedilhação												
Saltos de posição grandes												
Armação de clave com muitas alterações												

QUESTIONÁRIO PARCIAL 2

Número: ____ Idade: ____ Grau: ____ Escola: _____

Este questionário pretende registar como te sentes perante algumas situações que decorrem nas aulas durante o ano lectivo e não será tido em conta para qualquer tipo de avaliação. Responde honestamente.

2. A professora apresentou-te uma nova técnica, que terás de aplicar em estudos e/ou peças.

Especifica a técnica aprendida: _____

Sentiste pouca ou muita dificuldade em adquirir esta nova técnica?

Responde, de 1 a 10, sendo 1 pouca dificuldade e 10 muita dificuldade.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Pouca dificuldade											Muita dificuldade

O que te ajudou? Classifica de 1 a 10, sendo 1 ajudou pouco e 10 ajudou muito.

Deixa em branco as que não se aplicam.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Pouco											Muito
Ver/ouvir a professora executar a técnica											
Ver (ou ter visto) alunos mais avançados											
Estudar a técnica num estudo ou exercício											
Ver vídeos na internet											
Aplicar a nova técnica sem grandes preocupações de início											
Simplificar a técnica de início											

QUESTIONÁRIO PARCIAL 3
e
QUESTIONÁRIO PARCIAL 5

Número: ____ Idade: ____ Grau: ____ Escola: _____

Este questionário pretende registar como te sentes perante algumas situações que decorrem nas aulas durante o ano lectivo e não será tido em conta para qualquer tipo de avaliação. Responde honestamente.

3. A professora informou-te da data do teste.

Como te sentes?

Responde, de 1 a 10, conforme a situação.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Pouco ansioso											Muito ansioso
Tempo de preparação insuficiente											Tempo de preparação suficiente

5. A professora informou-te qual a data da audição.

Como te sentes?

Responde, de 1 a 10, conforme a situação.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Pouco ansioso											Muito ansioso
Com pouco tempo de preparação											Com muito tempo de preparação

QUESTIONÁRIO PARCIAL 4

Número: ____ Idade: ____ Grau: ____ Escola: _____

Este questionário pretende registar como te sentes perante algumas situações que decorrem nas aulas durante o ano lectivo e não será tido em conta para qualquer tipo de avaliação. Responde honestamente.

4. É o dia do teste.

Como te sentes?

Responde, de 1 a 10, conforme a situação.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Pouco ansioso											Muito ansioso
Mal preparado											Bem preparado
Pouco confiante											Muito confiante

Destes aspectos, quais os que mais te preocupam em relação a este teste: Classifica de 1 a 10, sendo 1 preocupa-te pouco e 10 preocupa-te muito.

	Pouco	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Muito
Medo de errar												
As mãos tremerem												
Suar das mãos												
Falhas de memória												
Falhas de concentração												
Não ter o apoio do piano												
Desconforto emocional												
Desconforto físico												

QUESTIONÁRIO PARCIAL 6

Número: ____ Idade: ____ Grau: ____ Escola: _____

Este questionário pretende registar como te sentes perante algumas situações que decorrem nas aulas durante o ano lectivo e não será tido em conta para qualquer tipo de avaliação. Responde honestamente.

6. é o dia da audição.

Como te sentes?

Responde, de 1 a 10, conforme a situação.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Pouco ansioso											Muito ansioso
Mal preparado											Bem preparado
Pouco confiante											Muito confiante

Destes aspectos, quais os que mais te preocupam em relação a esta audição: Classifica de 1 a 10, sendo 1 preocupa-te pouco e 10 preocupa-te muito.

	Pouco	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Muito
Medo de errar												
As mãos tremerem												
Suar das mãos												
Falhas de memória												
Falhas de concentração												
Desencontrar-me do piano												
Os meus pais não gostarem												
Reação negativa dos meus colegas (fazerem troça)												

QUESTIONÁRIO PARCIAL 7

Número: ___ Idade: ___ Grau: ___ Escola: _____

Este questionário pretende registar como te sentes perante algumas situações que decorrem nas aulas durante o ano lectivo e não será tido em conta para qualquer tipo de avaliação. Responde honestamente.

7. A professora apresentou-te um excerto para leres à primeira vista.

Como te sentes?

Responde, de 1 a 10, sendo 1 pouco ansioso e 10 muito ansioso.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Pouco ansioso											Muito ansioso

Que estratégias usaste para te preparares? Responde de 1 a 10, sendo 1 usei pouco e 10 usei muito.

	Pouco	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Muito
Percorrer com os olhos todo o trecho												
Reconhecer a armação de clave												
Visualizar-me a tocar o trecho												
Usar os dedos da mão esquerda e simular tocar												
Identificar as partes mais difíceis para escolher um andamento confortável												
Simular tocar a escala e arpejo correspondente												
Tocar diariamente escalas e arpejos												
	Pouco	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Muito

ANEXO V – Programas das audições e do recital final do ano lectivo de 2016/2017

AUDIÇÃO DE CONTRABAIXO

24 de Novembro de 2016

18h00

CONSERVATÓRIO REGIONAL DE PALMELA

Peça/Estudo	Aluno	Compositor
Ao Incêndio, Bombeiros!	Aluno D (Ini I)	J.-L. Dehant
O Lobo, a Raposa e a Doninha	Aluno E (Ini I)	J.-L. Dehant
3 Chineses com o Contrabaixo	Aluno F (Ini I)	J.-L. Dehant
A Balada das tartarugas	Aluno A (Ini II)	J.-L. Dehant
Au feu les pompiers!		J.-L. Dehant
Hino à Alegria	Aluno G (Ini IV)	L. v. Beethoven
Hot cross buns		Trad. (arr. C. Emery)
Bee's Song	Aluno H (Ini IV)	C. Emery
French Folk Song		Arr. C. Emery
Mazurca	Aluno I (2º Grau)	N. Baklanova
A nossa terra		D. Kabalewski
Minueto	Aluno B (2º Grau)	A. Exaudet
A Truta		F. Schubert
Death and the Maiden	Trio de Contrabaixos (Aluno C./ Aluno K./ Luísa M.)	F. Schubert
Ave Verum		W. A. Mozart
Concerto: I. Allegro	Aluno J (5º Grau)	A. Capuzzi
Chanson Triste	Aluno K (7º Grau)	S. Koussevitzky
Elegia in Re	Aluno C (8º Grau)	G. Bottesini
Sonata: I. Allegretto		P. Hindemith

AUDIÇÃO DE CONTRABAIXO

30 de Março de 2017

18h00

CONSERVATÓRIO REGIONAL DE PALMELA

Peça/Estudo	Aluno	Compositor
Estrelinha	Aluno D (Ini I)	J.-L. Dehant
Chant de la forêt	Aluno E (Ini I)	J.-L. Dehant
Chant du Coucou	Aluno F (Ini I)	J.-L. Dehant
Row the boat	Aluno A (Ini II)	Trad./arr. C. Emery
In the Jungle		C.Emery/C.Matthews
Danse paysanne	Aluno G (Ini IV)	J.-L. Dehant
Danse populaire		J.-L. Dehant
Danse allemande	Aluno H (Ini IV)	L. v. Beethoven
Au Galop		J.-L. Dehant
Gavotte (da suite em Dó)	Aluno I (2º Grau)	J. S. Bach
Minueto		A. Exaudet
Hornpipe	Aluno B (2º Grau)	Anónimo sec. XVIII
Dança Georgiana		D. Arakchvidi
Sonata nº 3 RV 43 I. Largo II. Allegro	Aluno J (5º Grau)	A. Vivaldi
Reverie	Aluno C (8º Grau)	G. Bottesini
Valse Miniature, op. 1 nº 2	Aluno K (7º Grau)	S. Koussevitzky
Concerto em ré: II. Adagio III. Finale: Allegro	Aluno C (8º Grau)	G. B. Vanhal

AUDIÇÃO DE CONTRABAIXO

25 de Maio de 2017

18h00

CONSERVATÓRIO REGIONAL DE PALMELA

Peça/Estudo	Aluno	Compositor
MacDonald	Aluno D (Ini I)	J.-L. Dehant
Au Clair de la lune	Aluno E (Ini I)	Trad. Arr. C. Emery
Heffalump Dance	Aluno F (Ini I)	C. Emery/M. Dalby
Hino à Alegria	Aluno A (Ini II)	L. v. Beethoven
Valse lente		J.-L. Dehant
Voulez-vous jouer (duo)	Aluno G (Ini IV)	J.-L. Dehant
Petite Pièce		R. Schumann
Heigh-Ho	Aluno H (Ini IV)	F. Churchill
Vive les vacances		J.-L. Dehant

RECITAL DE CONTRABAIXO

2 de Junho de 2017

17h30

CONSERVATÓRIO REGIONAL DE PALMELA

Peça/Estudo	Aluno	Compositor
Estudo 29	Aluno I (2º Grau)	V. Montag
Estudo 31		E. Nanni
Hornpipe		Anónimo Séc. XVIII
Estudo 22	Aluno B (2º Grau)	A. Rubinstein
Estudo 25		A. Karapetian
Gavotte and Musette		J. S. Bach
Outono		A. Alexandrov
Estudo 47	Aluno J (5º Grau)	J. Hrabé
Estudo 1		J. Storch
Deep Song		J. Walton
Concerto: II. Andante cantabile		A. Capuzzi
Estudo 58	Aluno K (7º Grau)	J. Hrabé
Estudo 11		J. Storch
Chanson Triste		S. Koussevitzky
Concerto: II. Andante		D. Dragonetti
Estudo-Capricho 7	Aluno C (8º Grau)	I. Billè
Estudo 8		J. Storch
Elegia em ré		G. Bottesini
Concerto em ré: III. Finale: Allegro		G. B. Vanhal

**ANEXO VI – Programa da apresentação pública da componente
prática da PAA**



GOVERNO DE
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA

Prova de Aptidão Artística

Desenvolvimento do contrabaixo como
instrumento solista e acompanhador

Autora:

Aluno C

Contrabaixo

Professores orientadores:

Luísa Marcelino e Prof. ATC

Ano Letivo 2016 / 2017

Tourdion

Anónimo
Publicado por Pierre Attaignant em 1530

Sonata em Sol menor para Violino e Piano – 1º e 2º andamentos

Henry Eccles (1670 - 1742)

Concerto em Ré Maior para Contrabaixo – 2º e 3º andamentos

Johann Baptist Vanhal (1739 - 1813)

Excerto de orquestra do início do Quarto Andamento da Nona Sinfonia

Ludwig Van Beethoven (1770 - 1827)

Elegia em Ré

Giovanni Bottesini (1821 - 1889)

Excerto de orquestra do início do Terceiro Andamento da Primeira Sinfonia

Gustav Mahler (1860 - 1911)

Estudo Capricho nº 7

Isaia Billè (1874 - 1961)

Sonata para contrabaixo e piano – 1º andamento

Paul Hindemith (1895 - 1963)

A Night In Tunisia (Excerto)

John “Dizzie” Gallespie (1917 - 1993)

Henry Eccles (1670 - 1742) descende de uma família de músicos ingleses e foi violinista da rainha Ana. O seu pai, Solomon Eccles, era um músico conhecido. Estabeleceu-se em Paris, onde fez parte da orquestra de Luís XIV. Nessa cidade, publicou em 1720 uma série de 12 sonatas para violino e baixo contínuo e, três anos mais tarde, um segundo volume. A sonata em sol menor faz parte do primeiro volume e, apesar de ter sido escrita originalmente para violino, é tocada regularmente por todos os instrumentos de cordas.

Johann Baptist Vanhal (1739 - 1813) nasceu na Bohemia em 1739, onde estudou violino e órgão. O compositor checo mudou-se para Viena em 1760/61 e aí, tornou-se um violinista, compositor e professor reconhecido. Publicou sinfonias, peças para música de câmara, música para igreja e concertos na França, Itália e Alemanha. O seu concerto para contrabaixo e orquestra surge por volta da mesma altura do concerto de Carls Ditters van Dittersdorf, com quem estudou, para o mesmo instrumento. As duas obras são um dos pilares do repertório para contrabaixo moderno do período clássico.

Ludwig Van Beethoven (1770 - 1827) fez parte do grupo de compositores que constituiu a primeira escola de Viena juntamente com Mozart e Haydn. Foi ele que introduziu diversas inovações fazendo a transição da música do período clássico para o período romântico. Era considerado um virtuoso do piano.

Giovanni Bottesini (1821 – 1889) era considerado o “Paganini do Contrabaixo”. Foi não só um virtuoso do contrabaixo, mas também compositor. Popularizou o contrabaixo e explorou-o ao máximo, sendo muitas das suas composições consideradas impossíveis na época. Escreveu não só peças para contrabaixo, mas também concertos.

Gustav Mahler (1860 - 1911) representa o final do período romântico, fazendo a ponte entre o século XIX e o século XX. As suas obras deste compositor austríaco são das mais tocadas e gravadas atualmente. Ganhou reputação como dos maiores maestros a interpretar óperas de Wagner, Mozart e Tchaikovsky.

Isaia Billè (1874 - 1961), contrabaixista italiano, escreveu métodos para contrabaixo contendo estudos e passagens de orquestra. Os seus livros de aprendizagem incluem estudos “capricho” de mais dificuldade mais elevada.

Paul Hindemith (1895 - 1963) para além de ter sido um compositor alemão foi também maestro e violinista. Escreveu várias sonatas para piano e instrumentos não muito utilizados como solistas como tuba, trombone a contrabaixo.

John “Dizzy” Gallespie (1917 - 1993) foi um compositor, maestro, trompetista e cantor de jazz americano. Era um virtuoso na improvisação e desenvolveu, juntamente com o contrabaixista Charles Mingus, o bebop e o jazz moderno

ANEXO VII – CD com planificações anuais, planos de aula e legislação

Aluno A – Planificação anual e 30 planos de aula

Aluno B – Planificação anual e 30 planos de aula

Aluno C – Planificação anual e 30 planos de aula

Portaria n.º 223-A / 2018, de 3 de Agosto

Portaria n.º 229-A / 2018, de 14 de Agosto