

Relatório de Estágio

Ansiedade nos alunos do ensino básico e secundário de música:
estudo comparativo e eficácia de estratégias de estudo aplicadas.

Ana Isabel Pereira Cândido

Mestrado em Ensino de Música

setembro de 2024

Orientador: Professor Ricardo Ramos

Relatório de Estágio

Ansiedade nos alunos do ensino básico e secundário de música:
um estudo comparativo e eficácia de estratégias de estudo
aplicadas

Ana Isabel Pereira Cândido

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.

setembro de 2024

Orientador: Professor Ricardo Ramos

O presente relatório de estágio encontra-se redigido segundo as normas do novo acordo ortográfico.

Declarações

Declaro que este relatório de estágio é o resultado da minha investigação pessoal. O seu conteúdo é original e todas as fontes estão devidamente informadas no decorrer do texto, como na bibliografia.

O candidato,

Lisboa, 25 de setembro de 2024

No cumprimento do disposto no n.º 5 do Art.º 17 do Regulamento do Mestrado em Ensino de Música, declaro que o Relatório de Estágio, se encontra em condições de ser apreciado em provas públicas.

O professor orientador,

Lisboa, 25 de setembro de 2024

Índice Geral

Índice Geral.....	ii
Índice de Figuras	vi
Índice de Gráficos.....	vii
Índice de Tabelas.....	viii
Lista de Termos e Abreviaturas.....	ix
Resumo I – Prática Pedagógica	x
Abstract I – Pedagogical practice.....	xi
Resumo II – Projeto de Investigação	xii
Abstract II – Research	xiii
Parte I – Prática Pedagógica.....	1
1 Âmbito e Objetivos	1
1.1 Competências a Desenvolver.....	2
1.2 Expectativas Iniciais em Relação ao Estágio	3
1.3 Análise SWOT (do Estagiário).....	3
2 Caracterização da escola.....	5
2.1 Historial e Contextualização.....	5
2.2 Enquadramento e Caracterização	6
2.4 Oferta Educativa	7
2.4.1 Cursos e níveis de ensino	7
2.5 Ligação à comunidade.....	10
2.6 Protocolos e Parcerias.....	11
2.7 Ambiente Educativo	12

2.7.1 Missão, Visão e Valores	13
2.8 Resultados.....	14
2.9 Plano de Atividades e Projeto Educativo.....	15
2.10 Reflexão.....	16
3 Práticas Educativas Desenvolvidas / Estágio	16
3.1 Caracterização da Classe	17
3.2 Caracterização dos Alunos Seleccionados.....	18
3.2.1 Aluno A.....	18
3.2.2 Aluno B.....	18
3.2.3 Aluno C.....	19
3.3 Descrição das Aulas Observadas	20
3.3.1 Aluno A.....	21
3.3.2 Aluno B.....	22
3.3.3 Aluno C.....	24
3.4 Descrição das Aulas Lecionadas.....	25
3.5 Atividades Extracurriculares	27
4 Reflexão Final / Análise Crítica da Atividade Docente	27
4.1 Nível de Consecução dos Objetivos	28
4.2 Facilidades / Dificuldades Sentidas	29
4.3 Formação Contínua e Desenvolvimento Profissional	30
Parte II – Investigação	31
5 Ansiedade nos alunos do ensino básico e secundário de música: estudo comparativo e eficácia de estratégias de estudo aplicadas.....	31
5.1 Descrição do Projeto de investigação	31
5.2 Motivações e Objetivos	32
6 Estado da Arte e Revisão da Literatura	33

6.1 Ansiedade	33
6.2 Distúrbios de Ansiedade	37
6.2.1 Transtorno de Ansiedade Generalizada	38
6.2.2 Transtorno de Pânico	39
6.3 Relação entre a Depressão e a Ansiedade.....	41
6.4 Ansiedade e o Desempenho Escolar.....	43
6.5 Ansiedade na <i>Performance</i> Musical.....	44
6.6 A Adolescência	47
6.7 Etiologia da Ansiedade	48
6.8 Estatísticas da Ansiedade e da Depressão.....	50
7 Justificação do Projeto, Problemática e Pergunta de Investigação.....	51
8 Metodologia de Investigação.....	53
8.1 Questionário RCADS	53
8.2 Amostra	54
8.3 Elaboração de uma Agenda de Estudo Semanal.....	55
8.4 Questionário Final	56
8.5 Ética da Investigação	56
9 Análise e Apresentação de Resultados	57
9.1 Resultados RCADS da AMCP	57
9.1.1 Síntese.....	63
9.2 Resultados RCADS da AAC	64
9.2.1 Síntese.....	68
9.3 Resultados da AAClaves.....	68
9.3.1 Síntese.....	72
9.4 Resultados Gerais RCADS	73
9.5 Ansiedade e Depressão na classe de fagote.....	74

9.5.1 Classe de fagote da AMCP	74
9.5.2 Classe de Fagote da AAC	75
9.5.3 Classe de Fagote da AACChaves	77
9.5.4 Resultados Gerais	78
9.6 Resultados alcançados mediante a análise das Agendas de Estudo Semanal preenchidas pelos alunos	79
9.7 Resultados do Questionário Final dirigido aos alunos	80
9.8 Reflexão Final.....	80
10 Conclusão	82
Bibliografia.....	86
Anexo 1 (Modelo de Autorização)	91
Anexo 2 (Questionário RCADS).....	93
Anexo 3 (Modelo de Agenda de Estudo)	96
Anexo 4 (Exemplo de preenchimento das Agendas de Estudo pelos alunos).....	98
Anexo 5 (Modelo de Questionário Final).....	123
Anexo 6 (Transcrições dos Questionários Finais).....	125
Anexo 7 (Tabelas AMCP).....	138

À parte, em formato digital, foi entregue a documentação relativa ao conjunto das Fichas de Observação, Planos de Aula e Planificações Anuais dos três alunos incluídos no Estágio de Ensino Especializado (Anexo 8), bem como as declarações de autorização de gravação das aulas.

Índice de Figuras

Figura 1 – Valores Instituídos na AMCP	14
Figura 2 – Exemplo de Mapa de Aprendizagem Simultânea	26
Figura 3 – Depressão e/ou Ansiedade	42
Figura 4 - Sintomas de Distúrbios de Ansiedade	48

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Distúrbios de Ansiedade do 5º Ano da AMCP.	58
Gráfico 2 - Distúrbios de Ansiedade no 6º ano da AMCP.	59
Gráfico 3 - Distúrbios de Ansiedade no 7º ano da AMCP.	59
Gráfico 4 - Distúrbios de Ansiedade no 8º ano da AMCP.	60
Gráfico 5 - Distúrbios de Ansiedade no 9º ano da AMCP.	61
Gráfico 6 - Distúrbios de Ansiedade no 10º ano da AMCP.	61
Gráfico 7 - Distúrbios de Ansiedade no 11º ano da AMCP.	62
Gráfico 8 - Distúrbios de Ansiedade no 12º ano da AMCP.	63
Gráfico 9 - Distúrbios de Ansiedade do 5º Ano da AAC.	64
Gráfico 10 - Distúrbios de Ansiedade no 6º ano da AAC.	65
Gráfico 11 - Distúrbios de Ansiedade no 7º ano da AAC.	66
Gráfico 12 - Distúrbios de Ansiedade no 8º ano da AAC.	67
Gráfico 13 - Distúrbios de Ansiedade no 9º ano da AAC.	67
Gráfico 14 - Distúrbios de Ansiedade do 5º Ano da AACChaves.	69
Gráfico 15 - Distúrbios de Ansiedade no 6º ano da AACChaves.	70
Gráfico 16 - Distúrbios de Ansiedade no 7º ano da AACChaves.	70
Gráfico 17 - Distúrbios de Ansiedade no 8º ano da AACChaves.	71
Gráfico 18 - Distúrbios de Ansiedade no 9º ano da AACChaves.	72

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Análise SWOT da Estagiária	4
Tabela 2 - Plano de Estudos do Curso de Iniciação Musical da AMCP (1º Ciclo)	8
Tabela 3 - Plano de Estudos do Curso Básico de Música da AMCP (2º e 3º Ciclo)	9
Tabela 4 - Plano de Estudos do Curso Secundário de Música da AMCP	9
Tabela 5 - Taxa de conclusão do ciclo de estudos no biénio 2018/2020.	13
Tabela 6 - Etiologia dos Distúrbios de Ansiedade	49
Tabela 7 - Amostra Total.....	54
Tabela 8 - Alunos da Classe de Fagote	55
Tabela 9 - Resultados Gerais	73
Tabela 10 - Resultados Gerais da Classe de Fagote da AMCP	75
Tabela 11 - Resultados Gerais da Classe de Fagote da AAC	76
Tabela 12 - Resultados Gerais da Classe de Fagote da AACChaves	78
Tabela 13 - Resultados Gerais da Classe de Fagote.	78

Lista de Termos e Abreviaturas

AAC – Academia d’Artes de Cinfães

AACHaves – Academia de Artes de Chaves

AMCP – Academia de Música de Castelo de Paiva

APA - *American Psychological Association*

APM – Ansiedade na *Performance Musical*

DASS-21 – *Depression Anxiety Stress Scale*

DSM-5 – Manual Diagnóstico e Estatístico de Distúrbios Mentais – 5 – Texto revisto

EEE – Estágio do Ensino Especializado

ESML – Escola Superior de Música de Lisboa

GAD-7 – *Generalized Anxiety Disorder*

OMS – Organização Mundial da Saúde

RCADS – *Revised Children’s Anxiety and Depression Scale*

SWOT – *Strenghts, Weaknesses, Opportunities e Threats*

TAG – Transtorno de Ansiedade Generalizada

TP – Transtorno de Pânico

TAS – Transtorno de Ansiedade Social

Resumo I – Prática Pedagógica

O presente relatório de estágio foi realizado no âmbito do Estágio do Ensino Especializado, contemplado no Mestrado em Ensino de Música da Escola Superior de Música de Lisboa, no Instituto Politécnico de Lisboa, sob a orientação do Professor Ricardo Ramos.

O estágio de ensino especializado foi realizado em modalidade de observação durante todo o ano letivo de 2023/2024, na Academia de Música de Castelo de Paiva, onde aprimorei o meu conhecimento a vários níveis, descritos e detalhados nesta primeira parte do relatório de estágio.

Ainda sobre a parte correspondente à prática pedagógica, foi feita uma caracterização da escola, com uma breve contextualização histórica e informações relevantes acerca da atualidade da escola, e dos alunos visados pelo estágio. Foram selecionados três alunos de níveis diferentes: um aluno de iniciação, um aluno de terceiro grau (ensino básico) e um aluno do sétimo grau (ensino secundário), e para cada um deles, foram preenchidas 27 Fichas de Observação, 3 Planos de Aula e 1 Planificação Anual.

Em anexo, foram entregues as Fichas de Observação, Planos de Aula e Planificações Anuais, que contêm diversas ferramentas e estratégias essenciais, observadas e ensinadas em aula, que poderão ser um acessório indispensável para professores em início de atividade profissional.

Abstract I – Pedagogical practice

This internship report was written as part of the Specialized Teaching Internship, included in the Master's Degree in Music Teaching at the Escola Superior de Música de Lisboa, at the Instituto Politécnico de Lisboa, under the guidance of Professor Ricardo Ramos.

The specialized teaching internship was carried out in observation mode throughout the 2023/2024 academic year, at the Academia de Música de Castelo de Paiva, where I improved my knowledge at various levels, described and detailed in this first part of the internship report.

Still regarding the part corresponding to pedagogical practice, a characterization of the school was made, with a brief historical context and relevant information about the current situation of the school, and the students targeted by the internship. Three students of different levels were selected: a beginner student, a third-grade student (basic education) and a seventh-grade student (secondary education), and for each of them, 27 Observation Forms, 3 Lesson Plans and 1 Annual Plan were completed.

Attached are the Observation Sheets, Lesson Plans and Annual Planning, which contain several essential tools and strategies, observed and taught in class, which could be an indispensable accessory for teachers starting out in their professional careers.

Resumo II – Projeto de Investigação

A segunda parte deste relatório foi dedicada ao meu projeto de investigação, cujo objetivo é investigar e comparar os níveis dos distúrbios psicológicos de ansiedade e depressão com a literatura existente, como meio de saber se os níveis podem ser considerados iguais, menores ou maiores, bem como investigar a eficácia das estratégias de estudo que podem ser implementadas, de modo a auxiliar os alunos a ultrapassar as dificuldades que surjam face a este distúrbio psicológico.

Uma extensa revisão da literatura existente foi realizada, analisando os níveis de ansiedade e de outros distúrbios psicológicos que podem estar presentes durante a adolescência, tais como o Distúrbio de Ansiedade Generalizada, o Distúrbio de Pânico, o Distúrbio de Ansiedade Social e a Depressão. Com esta revisão de literatura pretendo conhecer melhor os distúrbios de ansiedade e a depressão; saber se existe uma conexão entre a ansiedade e a depressão; como os adolescentes são afetados por estes distúrbios e, por fim, o impacto da ansiedade no desenvolvimento escolar. Pretendo também, avaliar o nível de ansiedade dos alunos de fagote e, através de estratégias de estudo, perceber se os alunos conseguem aprender como controlar melhor a ansiedade.

Como metodologia, foi aplicado o questionário RCADS em três academias: a Academia de Música de Castelo de Paiva (AMCP), a Academia d'Artes de Cinfães (AAC) e a Academia de Artes de Chaves (AAChaves). O mesmo questionário foi também aplicado com os alunos de fagote destas academias, em quatro fases do ano letivo, para avaliar a eficácia das estratégias de estudo aplicadas com a ajuda da elaboração de uma agenda de estudo semanal.

De acordo com os resultados obtidos, a prevalência dos distúrbios de ansiedade e depressão são consideradas altas e há uma prevalência significativa destes distúrbios no género feminino. A classe de fagote também revela níveis elevados, no entanto, não é possível estabelecer uma prevalência de género, devido à grande diferença de alunos do género feminino e masculino. As estratégias aplicadas com a ajuda da agenda de estudo semanal revelaram-me benéficas e eficazes no controlo da ansiedade e os alunos conseguiram melhorar o seu desempenho escolar.

Palavras-chave: Ensino, ensino de música, saúde mental, ansiedade, depressão, *stress*, alunos de música, estratégias, estudo, adolescentes, distúrbios de ansiedade, APM

Abstract II – Research

The second part of this report was dedicated to my research project, which aims to investigate and compare the levels of psychological disorders of anxiety and depression with the existing literature, as a means of knowing whether the levels can be considered equal, lower or higher, as well as investigating the effectiveness of study strategies that can be implemented in order to help students overcome the difficulties that arise in the face of this psychological disorder.

An extensive review of the existing literature was carried out, analyzing the levels of anxiety and other psychological disorders that may be present during adolescence, such as Generalized Anxiety Disorder, Panic Disorder, Social Anxiety Disorder and Depression. With this literature review I intend to learn more about anxiety disorders and depression; to know if there is a connection between anxiety and depression; how adolescents are affected by these disorders and, finally, the impact of anxiety on school development. I also intend to assess the level of anxiety of bassoon students and, through study strategies, to understand whether students can learn how to better control anxiety.

As a methodology, the RCADS questionnaire was applied in three academies: the Castelo de Paiva Music Academy (AMCP), the Cinfães Arts Academy (AAC) and the Chaves Arts Academy (AACHaves). The same questionnaire was also applied to bassoon students from these academies, in four phases of the school year, to assess the effectiveness of the study strategies applied with the help of the preparation of a weekly study schedule.

According to the results obtained, the prevalence of anxiety disorders and depression is considered high and there is a significant prevalence of these disorders in females. The bassoon class also shows high levels, however, it is not possible to establish a gender prevalence, due to the large difference between female and male students. The strategies applied with the help of the weekly study schedule proved to be beneficial and effective in controlling anxiety and the students were able to improve their academic performance.

Keywords: Teaching, music education, mental health, anxiety, depression, stress, music students, strategies, study, teenagers, anxiety disorders, APM

Parte I – Prática Pedagógica

1 Âmbito e Objetivos¹

O Mestrado em Ensino de Música confere a habilitação profissional para a docência no Ensino Especializado de Música. O mestrando recebe uma formação completa e aprofundada no campo do ensino de música, especialmente no que diz respeito à prática pedagógica. O objetivo deste mestrado é fornecer um complemento à formação básica oferecida na licenciatura nas áreas do ensino e da investigação.

A realização de um estágio (prática de ensino supervisionada) é o ponto de partida para prática profissional no ensino de música. Este estágio é concebido sob uma perspetiva de formação e desenvolvimento profissional do mestrando, que facilita a articulação entre os conhecimentos adquiridos e as formas pelas quais eles podem ser transmitidos.

O Estágio do Ensino Especializado é um elemento essencial e integrador da formação educacional geral, das didáticas específicas, da formação cultural, social e ética, bem como da formação na área da docência, que visa o desenvolvimento pessoal e profissional do (futuro) professor, iniciando-o à prática profissional na área da docência.

O Estágio e as suas atividades têm como objetivo adquirir e desenvolver competências básicas nos seguintes domínios:²

- Conhecimento da instituição escolar e da comunidade envolvente;
- Aplicação interdisciplinar e integrada dos conhecimentos adquiridos relativos às diferentes componentes de formação;
- Domínio dos métodos, técnicas e saberes relacionados com o processo de ensino/aprendizagem, o trabalho em equipa, a organização da escola e a investigação educacional;
- Aprofundar e operacionalizar competências nos domínios científico e pedagógico/didático;

¹ Informação retirada do documento “Manual do Mestrado em Ensino de Música 2023-2024”, cedido pela secretaria da Escola Superior de Música de Lisboa.

² Informação retirada do documento “Manual do Mestrado em Ensino de Música 2023-2024”, cedido pela secretaria da Escola Superior de Música de Lisboa (p. 38).

- Habilitar para o exercício da atividade profissional na docência, favorecendo a inserção na vida ativa.

Por fim, o objetivo do Mestrado em Ensino de Música é ajudar os (futuros) professores especializados em música a tornarem-se profissionais reflexivos, independentes e motivados, capazes de desenvolverem a sua própria identidade nos domínios artístico, ensino e investigação.

O Estágio de Ensino Especializado teve lugar na Academia de Música de Castelo de Paiva (AMCP) durante todo o ano letivo de 2023/2024 em modalidade de observação, no âmbito do Mestrado em Ensino de Música, com especialização em fagote.

Escolhi como orientador do Estágio o Professor Ricardo Ramos, que também é o meu professor na unidade curricular Didática de Ensino Especializado e que acompanha o meu percurso académico desde o início dos meus estudos na Escola Superior de Música de Lisboa (ESML).

1.1 Competências a Desenvolver

Através do Estágio do Ensino Especializado do Mestrado em Ensino de Música pretendo desenvolver um conjunto de competências pedagógicas que podem ser adquiridas ao observar e/ou lecionar em proximidade de profissionais experientes no exercício da atividade.

Ao observar um bom professor, irei compreender o processo de sistematização dos conteúdos que os alunos do professor em questão devem aprender, bem como os métodos de comunicação e análise de características e personalidades necessários para o desenvolvimento produtivo das aulas e da relação entre aluno e professor.

A experiência de lecionar, por sua vez, irá proporcionar-me a oportunidade de aplicar os meus conhecimentos, de adaptar-me em tempo real e de refletir, posteriormente, sobre os resultados alcançados, o que irá desenvolver as minhas competências de planeamento, comunicação, reação e reflexão sobre o ato pedagógico.

As diversas etapas do estágio levam à reflexão sobre a totalidade da experiência, articulando os conhecimentos que foram adquiridos e à criação de bases sólidas para o

desenvolvimento de um professor metódico, claro na sua comunicação, sensível e autónomo.

1.2 Expectativas Iniciais em Relação ao Estágio

O Estágio do Ensino Especializado do Mestrado em Ensino de Música, realizado durante o ano letivo 2023/2024, é uma componente de extrema importância, não só por permitir colocar em prática todos os conhecimentos adquiridos nas Unidades Curriculares lecionados no primeiro ano, mas também por ser impactante para este trabalho final.

A prática pedagógica realizada na AMCP, tinha como objetivo principal estar em contacto com um ambiente escolar e musical, de forma a adquirir conhecimentos relevantes para a minha carreira como professora. Desta forma, foquei-me em estudar, compreender e extrair novas técnicas de ensino através da observação das aulas da professora cooperante e captar todos os aspetos que permitem um bom funcionamento da escola.

Um fator relevante para mim, foi a experiência e a sabedoria da professora cooperante, que me proporcionaram mais confiança e coragem por saber que me ajudaria em situações de maior nervosismo que poderiam surgir durante o estágio. Além disso, sabia que poderia transmitir-me conhecimentos complementares às disciplinas curriculares do mestrado devido à sua vasta experiência na área de docência no ensino artístico.

1.3 Análise SWOT (do Estagiário)

Albert Humphrey (1926-2005), consultor americano, é conhecido por ter criado a análise SWOT, uma ferramenta utilizada desde o início dos anos 70 por diversos tipos de pessoas, empresas ou organizações que pretendem desenvolver um projeto e avaliar os diversos fatores que interferem no processo de planeamento. SWOT (também conhecida como FOFA em países com língua portuguesa) é um acrónimo que se origina de quatro palavras inglesas (com a tradução correspondente): Strengths (Forças), Weaknesses (Fraquezas), Opportunities (Oportunidades) e Threats (Ameaças).

É habitual, também, estabelecer uma distinção entre fatores internos (forças e fraquezas) e fatores externos (oportunidades e ameaças). Os fatores internos dizem respeito ao que está sob o controlo do indivíduo em questão, enquanto os fatores externos dizem respeito ao que está fora do seu controlo. Desta forma, é possível analisar a situação atual, procurando compreender qual o melhor caminho a seguir e, ao mesmo tempo no que se

deve estar atento durante o processo, para que se possa aproveitar algo benéfico ou evitar/resolver problemas que possam surgir o mais rápido possível.

Tabela 1 – Análise SWOT da Estagiária

	Fatores Positivos	Fatores Negativos
Fatores Internos	<p>Forças:</p> <p>3 anos de experiência enquanto professora;</p> <p>Professora cooperante com muita experiência;</p> <p>Relação próxima e positiva com a professora observada;</p> <p>Capacidade de compreensão e adaptação às circunstâncias com rapidez.</p>	<p>Fraquezas:</p> <p>Pouca experiência com alunos de iniciação;</p> <p>Pouca experiência com alunos no ensino secundário.</p>
Fatores Externos	<p>Oportunidades:</p> <p>Possibilidade de adquirir novos conhecimentos musicais e pedagógicos com a professora;</p> <p>Aprendizagem de novos exercícios e estratégias para a resolução de problemas pedagógicos;</p> <p>Observação de pessoas com características diferentes (facilidades e dificuldades próprias).</p>	<p>Ameaças:</p> <p>Dificuldade em encontrar disponibilidade de tempo, para conciliar o EEE com outras atividades profissionais;</p> <p>Estabelecer uma relação de confiança com o aluno, para que se sinta confortável em aula para questionar qualquer problema.</p>

Tabela 1 - Análise SWOT elaborada pela estagiária.

2 Caracterização da escola

Academia de Música de Castelo de Paiva é o nome da Instituição de Ensino Artístico Especializado em Música que me acolheu para a realização do Estágio, com uma grande receptividade por parte da comunidade escolar. Este capítulo foi elaborado com base em dados obtidos através do Projeto Educativo 2020/2025, localizado no *website* oficial da Academia de Música de Castelo de Paiva.

2.1 Historial e Contextualização³

O panorama musical em Castelo de Paiva esteve fortemente ligado a uma tradição popular durante o século passado. Voltando ao século XIX, o surgimento das Bandas de Música no nosso país não passou despercebido pelos nossos antecessores, que fundaram, na freguesia de Bairros, a primeira Filarmónica de Castelo de Paiva, a qual comemorou, em 2010, o seu bicentenário.

Na década de 70, a reforma educacional que destacou a Educação Musical como essencial na formação das crianças e jovens, tornando-a uma disciplina curricular, trouxe novas oportunidades para aqueles que sempre sentiram a música como vocação. “Os Conservatórios de Música deixaram de ser exclusivos para determinadas elites, abrindo as suas portas a todos.”. (p. 8).

Em Castelo de Paiva, surgiu uma Escola de Música, vinculada à Casa do Povo, que ajustou os seus planos de ensino para serem compatíveis com os aplicados nas instituições oficiais. Muitos alunos foram incentivados a inscreverem-se no Conservatório de Música do Porto para receberem formação musical especializada.

Com o aumento no número de estudantes, os pais e encarregados de educação, abordaram a Câmara Municipal, na pessoa do seu presidente, Dr. Antero Gaspar, propondo a criação de uma escola dedicada ao ensino musical, para atender às necessidades das crianças e jovens, não apenas de Castelo de Paiva, mas também das cidades vizinhas.

O Professor Agostinho J. Vieira, que possuía formação na área musical, foi convidado a assumir o cargo de Diretor Pedagógico e a supervisionar a fundação, organização, gestão da nova instituição. Em dezembro de 1988, a Casa Municipal da Cultura foi oficialmente

³ Informação retirada do *website* da AMCP através do Projeto Educativo 2020/2025.

inaugurada pelo Senhor Presidente da República, Dr. Mário Soares, dando início à aguardada Escola de Música, que trouxe grande satisfação a todos.

Durante a sua trajetória, a escola, em função das características do público escolar e da herança musical da região, conseguiu implementar um currículo que atendeu às necessidades locais. “Assim, os cursos propostos, têm procurado dar resposta aos organismos existentes, nomeadamente, Bandas de Música, coros, grupos etnográficos e ranchos folclóricos.” (p. 9).

2.2 Enquadramento e Caracterização⁴

A AMCP tem a sua sede desde 1988 na “Quinta do Pinheiro” numa área que abriga um edifício principal construído no início do século XX em estilo brasileiro, além de uma construção anexa e o Auditório Municipal.

O edifício principal é uma construção de dois andares, espaçoso e relativamente bem adequado para funcionar como uma instituição de ensino, destacando-se pela sua elegância. Posteriormente, foi incorporada uma edificação anexa que acrescenta quatro salas de aula.

Por meio de um acordo firmado com a Câmara Municipal, a Academia passou a gerir e utilizar o Auditório Municipal, que tem capacidade para 220 pessoas sentados. No Auditório, equipado com um piano de concerto, lecionam-se aulas de Piano, Orquestra de Sopros, Orquestra Sinfónica, Orquestra Ligeira e Percussão.

Em termos de infraestruturas, a Academia dispõe do que é necessário para alcáçar as suas metas pedagógicas e educativas. A escola está equipada com um *software* para gestão de recursos, incluindo o registo de sumários eletrónicos e avaliação dos alunos, além de ter acesso à *internet*.

⁴ Informação retirada do *website* da AMCP através do Projeto Educativo 2020/2025.

2.3 Organização e Gestão da Escola⁵

São órgãos de gestão administrativa da Academia “a Assembleia-geral, a Direção Executiva e o Conselho Fiscal. A Direção Pedagógica é o órgão que assegura a gestão pedagógica da escola.” (p. 16).

Por decisão da entidade titular da autorização, a direção pedagógica é singular e foi autorizada pelo Ministério da Educação e Ciência. “Ao Diretor Pedagógico são exigidas qualificações académicos de nível superior e habilitações profissionais adequadas ou, em substituição destas últimas, experiência pedagógica de, pelo menos, três anos.” (p. 18).

No âmbito das suas competências, o Conselho Pedagógico aprova os critérios gerais de avaliação sobre proposta dos departamentos curriculares. De acordo com o Projeto Educativo 2020/2025 da AMCP (p. 19), o Conselho Pedagógico tem a seguinte composição:

- Diretor Pedagógico ou Presidente da Direção Pedagógica que preside às reuniões;
- Coordenador do Departamento Curricular dos Instrumentos de Tecla e Percussão;
- Coordenador do Departamento Curricular dos Instrumentos de Cordas;
- Coordenador do Departamento Curricular dos Instrumentos de Madeira e Canto;
- Coordenador do Departamento Curricular dos Instrumentos de Metais;
- Coordenador do Departamento Curricular das Disciplinas Teóricas;
- Coordenador do Departamento Curricular das Classes de Conjunto e Projetos;
- Coordenador do 1º ciclo e 2º ciclo;
- Coordenador do 3º ciclo e Curso Secundário.

2.4 Oferta Educativa

2.4.1 Cursos e níveis de ensino⁶

Considerando as características do ambiente, a Academia estruturou o seu currículo para atender à demanda e responder de forma adequada às exigências externas.

De acordo com as faixas etárias e a participação na educação tradicional, em conformidade com as regras do setor, os alunos têm a possibilidade de se inscrever nos

⁵ Informação retirada do *website* da AMCP através do Projeto Educativo 2020/2025.

⁶ Informação retirada do *website* da AMCP através do Projeto Educativo 2020/2025.

seguintes programas: Curso de Iniciação Musical, Curso Básico de Música e Curso Secundário de Música.

O curso de Iniciação de Música, “ao nível do pré-escolar e do primeiro ciclo integra as disciplinas de Formação Musical, Classe de Conjunto e Instrumento com uma duração global mínima de 135 minutos semanais. A aula de instrumento pode ser lecionada em grupos que não excedam os quatro alunos.” (p. 26).

O curso Básico de Música, em regime articulado ou supletivo, com duração de 5 anos (1º grau/5º ano ao 5º grau/9º ano de escolaridade) e confere o Nível II do Quadro Nacional de Qualificações.

O curso Secundário de Música, em regime articulado ou supletivo, com duração de 3 anos (6º grau/10º ano ao 8º grau/12º ano de escolaridade) e confere o Nível III do Quadro Nacional de Qualificações.

Nas tabelas seguintes, esquematizam-se os planos de estudos em vigor na AMCP.

Tabela 2 – Plano de Estudos do Curso de Iniciação Musical da AMCP (1º Ciclo)

Disciplinas	Carga Horária Semanal	
	(Em minutos)	(x45’)
Instrumento	45’	1
Formação Musical	45’	1
Classe de Conjunto (Coro)	45’	1
Total	135’	3

Tabela 2 - Elaboração da mestranda a partir da informação obtida através do Projeto Educativo da AMCP, 2021.

Tabela 3 – Plano de Estudos do Curso Básico de Música da AMCP (2º e 3º Ciclo)

Disciplinas	Carga Horária Semanal	
	(Em minutos)	(x45')
Instrumento	90'	2
Formação Musical	135'	3
Classe de Conjunto	90'	2
Classe de Conjunto: Música de Câmara	90'	2
Classe de Conjunto: Orquestra	90'	2
Total	315'	7

Tabela 3 - Elaboração da mestranda a partir da informação obtida através do Projeto Educativo da AMCP, 2021

Tabela 4 – Plano de Estudos do Curso Secundário de Música da AMCP

Disciplinas	Tempos de 45 minutos		
	6º Grau	7º Grau	8º Grau
História e Cultura das Artes	3	3	3
Formação Musical	2	2	2
Análise e Técnicas de Composição	3	3	3
Instrumento	2	2	2
Disciplina de Opção: Acompanhamento e improvisação	1 (opcional)	1	1
Disciplina de Opção: Baixo Contínuo	1 (opcional)	1	1
Disciplina de Opção: Instrumento de Tecla	1 (opcional)	1	1
Classe de Conjunto: Coro	4	4	4
Classe de Conjunto: Música de Câmara	4	4	4
Classe de Conjunto: Orquestra	4	4	4
Total	14	15	15

Tabela 4 - Elaboração da mestranda a partir da informação obtida através do Projeto Educativo da AMCP, 2021.

2.5 Ligação à comunidade⁷

A relevância da prática musical em grupo nos currículos tem sido, aos poucos, reconhecida tanto por parte das escolas quanto dos estudantes. Nesse contexto, a Academia disponibiliza uma variedade de atividades que merecem destaque devido à sua importância.

No Plano Anual de Atividades, os alunos participam de várias apresentações públicas em concerto organizados pela escola, que ocorrem em diferentes locais, não se limitando apenas ao seu ambiente habitual, mas também em diversas regiões do país. Isso inclui a menção a diferentes grupos que estão constantemente ativos e que atendem a demandas de entidades externas que procuram a colaboração da escola:

- Orquestra Sinfónica;
- Orquestra de Sopros;
- Orquestra dos 2º e 3º ciclos;
- Ensemble de Clarinetes;
- Ensemble de Saxofones;
- Orquestra Ligeira;
- Orquestra Sinfónica Juvenil;
- Ensemble *Suzuki* (Violino);
- Ensemble de Guitarras;
- Ensemble de Metais;
- Ensemble de Flautas;
- Quarteto de Trompetes;
- Coro Geral;
- Coros dos 2º e 3º ciclos;
- Coro de Iniciação Musical.

A AMCP funciona como uma instituição acessível à população e, por isso, é valorizada devido ao seu papel em benefício das crianças e adolescentes que a frequentam. Em reconhecimento à contribuição da Academia para a comunidade, a Câmara Municipal de

⁷ Informação retirada do *website* da AMCP através do Projeto Educativo 2020/2025

Castelo de Paiva concedeu a “Medalha de Ouro e Mérito Municipal” à instituição durante as celebrações do seu 30º aniversário em 2019.

O periódico jornal “O Pautas” também serve como um vínculo de divulgação, publicado a cada seus meses desde 2002, já contando com 24 edições, cujo objetivo é atua como uma fonte de informações e promover a colaboração entre estudantes, professores e a comunidade em geral

2.6 Protocolos e Parcerias⁸

A AMCP, como um espaço dedicado à educação e cultura acessível à comunidade, valoriza uma colaboração próxima com entidades e organizações, o que resulta em oportunidades educacionais, culturais e/ou profissionais para todas a comunidade escolar, com ênfase nos estudantes e professores.

Sendo uma escola oficial voltada para o ensino vocacional artístico, recebe suporte financeiro e pedagógico da DGESTE, com a qual firma contratos de patrocínio. A Academia estabeleceu protocolos de colaboração com os agrupamentos de escolas referidos para o funcionamento de turmas de referência no regime de ensino articulado:

- Agrupamento de Escolas de Castelo de Paiva;
- Agrupamento de Escolas de Couto Mineiro;
- Agrupamento de Escolas de Souselo;
- Agrupamento de Escolas de Cinfães;
- Agrupamento de Escolas de Alpendorada;
- Agrupamento de Escolas de Penafiel Sudeste;
- Agrupamento de Escolas de Arouca;
- Agrupamento de Escolas de Pinheiro – Penafiel;
- Escola Secundária de Cinfães.

No âmbito das licenciaturas e mestrados em instrumento, a Academia celebrou com instituições de ensino superior acordos de cooperação, criando mais-valias para ambas as partes. Os alunos estagiários podem concretizar o seu estágio académico nesta escola de ensino vocacional e artístico, garantindo assim o cumprimento da prática pedagógica.

⁸ Informação retirada do *website* da AMCP através do Projeto Educativo 2020/2025

- Universidade de Aveiro;
- Instituto Politécnico de Castelo Branco – ESART;
- Escola Superior de Música de Lisboa;
- Escola Superior Jean Piaget de Viseu;
- Universidade do Minho;
- Instituto Politécnico do Porto – ESMAE.

2.7 Ambiente Educativo

Segundo o Projeto Educativo 2020/2025 no *website* da Academia de Música de Castelo de Paiva, o debate sobre a educação centra-se inequivocamente nos resultados escolares e no sucesso dos alunos.

A motivação dos jovens para a escola de hoje é um processo complexo. Deve a escola adaptar-se aos interesses dos alunos? Importa antes de mais perceber as motivações dos jovens e ir ao encontro dos que os faz adorar a escola enquanto espaço físico e social e por oposição perceber por que razão o sucesso escolar é cada vez mais uma meta difícil de alcançar. A ideia de sucesso escolar é entendida hoje em duas vertentes: de modo geral associa-se ao desempenho dos alunos – obtêm êxito os que satisfazem as normas de excelência escolar e progridem nos cursos; o sucesso escolar é por outra via conectado ao sucesso do estabelecimento de ensino ou de um sistema escolar – são valorizadas as escolas ou sistemas que atingem os objetivos ou que os atingem melhor que os outros.⁹ (p. 3).

A Academia acredita que estes dois níveis de sucesso se complementam. É inculcado nos jovens o gosto pela aprendizagem musical e é estimulado o princípio do esforço e do trabalho para alcançar as metas desejadas. Os resultados escolares falam por si (Tabela 5), constituindo uma responsabilidade que é assumida pelos diferentes atores que interagem no processo de ensino-aprendizagem.

⁹ Retirado do *website* da AMCP, a partir do documento Projeto Educativo 2020/2025.

Tabela 5 – Taxa de conclusão do ciclo de estudos no biénio 2018/2020

Ano letivo	Ano escolar	Inscritos Regime Articulado	Inscritos Regime Supletivo	Retidos Articulado	Retidos Supletivo	Anularam matrícula	Taxa Conclusão Ciclo
2018/2019	9º	73	5	0	0	0	100%
	12º	13	3	0	0	0	100%
2019/2020	9º	62	3	0	0	0	100%
	12º	8	10	0	0	0	100%

Tabela 5 - Elaboração da mestranda a partir da informação obtida através do Projeto Educativo da AMCP, 2021.

Sendo a informação mais recente listada no Projeto Educativo da AMCP, no ano letivo 2020/2021, a AMCP listou 499 alunos inscritos, a saber: 2 Pré-Iniciações, 56 no Curso de Iniciação à Música (1º Ciclo), 169 no 2º Ciclo do Curso Básico de Música, 218 no 3º Ciclo do Curso Básico de Música e 54 no Curso Secundário de Música.

Os alunos da Academia são oriundos maioritariamente do concelho de Castelo de Paiva, existindo um número significativo de alunos que provêm de outros concelhos e distritos, como Cinfães, Marco de Canaveses, Penafiel e Arouca. As tabelas que permitem uma visão geral e uma melhor perceção da distribuição dos 499 alunos, encontram-se no anexo 7.

De forma geral, o ambiente educativo da Academia é saudável e positivo, havendo um corpo docente estável e com excelente espírito colaborativo. A mesma oferece ensinamentos de qualidade a todos os seus alunos e oportunidades de integração.

Devido aos protocolos e parceiras que a AMCP possui, há uma grande oferta de ensino para alunos de vários concelhos e distritos e, graças ao esforço e dedicação de todo o corpo docente e direção, os alunos têm imensas oportunidades para se integrarem e sentirem-se bem-vindos nesta instituição.

2.7.1 Missão, Visão e Valores

A AMCP tem, no seu Projeto Educativo 2020/2025, descritos com plena clareza a sua missão, visão e valores, que são inculcados em todos os alunos, docentes e funcionários, o que proporciona um bom funcionamento da escola.

Na sua dinâmica organizacional procura responder “às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso dos alunos, promovendo a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários, priorizando a formação técnico-artística essencial para futura inserção no mercado de trabalho.” (p. 5).

Não podendo ignorar que o mundo é cada vez mais globalizado, a mesma procura “fomentar o gosto pela aprendizagem musical e proporcionar aos seus alunos o contacto com músicos de referência nacional e internacional e possibilitar o acesso a outras realidades que valorize o trabalho individual e coletivo.” (p. 5).

Dentro dos seus princípios pedagógicos e organizacionais, a AMCP visa ser uma escola “aberta às solicitações internas e externas para responder aos interesses dos seus alunos e da comunidade que serve (...)” e “(...) reconhecida pela excelência do seu Projeto Educativo (...)” (p. 5).

Na AMCP destacam-se os seguintes valores:

Figura 1 – Valores Instituídos na AMCP

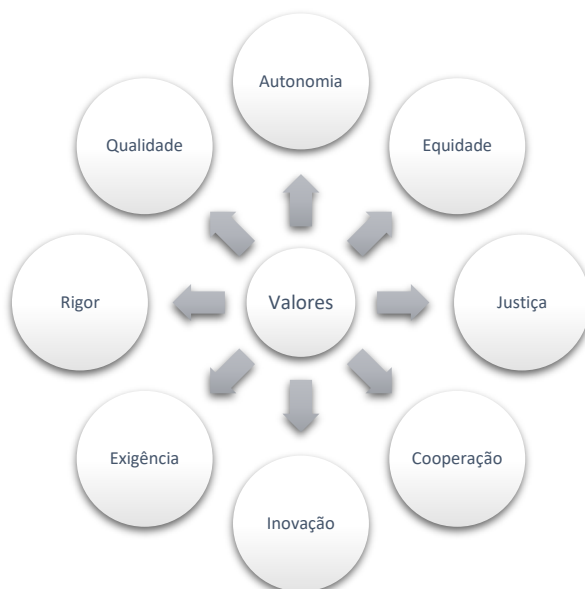


Figura 1 - Elaboração da mestranda a partir da informação obtida através do Projeto Educativo da AMCP, 2021

2.8 Resultados

A Academia de Música de Castelo de Paiva revelou ser uma excelente escola de acolhimento para a realização do meu estágio. Devido aos seus anos como instituição de

ensino musical, existe muito boa dinâmica musical, o que se reflete tanto nos alunos como professores.

O corpo docente é extremamente qualificado, empenhado e, sobretudo, demonstra ter gosto pela sua instituição, o que também se reflete no entusiasmo das alunos e respetivos encarregados de educação (EE).

É necessário mencionar também que, algumas vezes, a perspetiva dos pais ou encarregados de educação impacta em grande medida o envolvimento dos alunos na AMCP: regra geral, os pais que encaram as aulas de música como apenas mais uma atividade, correspondem aos alunos que revelam menos interesse; por outro lado, os pais que se envolvem mais nas atividades oferecidas pela Academia, regra geral, também correspondem aos alunos mais interessados e envolvidos.

Posto isto, é de realçar que a AMCP já produziu e continua a produzir alunos com resultados muito favoráveis, que inclusivamente ficaram classificados em concursos nacionais e internacionais, e que chegaram até mesmo continuar os seus estudos de música no ensino superior, tanto em Portugal como no estrangeiro.

2.9 Plano de Atividades e Projeto Educativo¹⁰

Estes documentos são elaborados pela escola e servem como guia para atingir os objetivos definidos pela escola.

O Projeto Educativo 2020/2025 pretende ser um documento orientador da vida da escola para o quinquénio e, simultaneamente, constituir um verdadeiro instrumento organizativo, referencial para toda a planificação e eixo de todas as atividades. É um documento com objetivos e metas a alcançar em cinco anos.

O mesmo tem como objetivos “promover o sucesso educativo valorizando o mérito e a excelência; mobilizar a comunidade educativa para a fruição dos valores artístico-musicais e otimizar os circuitos de comunicação interna”. (p. 34-36).

O Plano Anual de Atividades é um documento elaborado anualmente e define como é que os objetivos definidos no Projeto Educativo serão atingidos durante o ano letivo vigente.

¹⁰ Informação retirada do *website* da AMCP através do Projeto Educativo 2 020/2025.

O Plano Anual de Atividades de 2023/2024 contém todas as atividades que serão concretizadas pela Academia, divididas por semestre e por mês, e contendo um tema, descrição e objetivos, recursos humanos e local da atuação.

2.10 Reflexão

A Academia de Música de Castelo de Paiva tem objetivos muito nobres e valiosos, enfrentando dificuldades próprias para alcançar esses objetivos. Além das características da comunidade envolvente, da localização da Academia e dos recursos disponíveis, cada aluno é um desafio. Cada aluno necessita de um sistema integrado de apoio para prosperar, composto pelos pais ou encarregados de educação, pelos professores, pela escola e pela Academia.

Dessa forma, a AMCP é uma instituição que, de facto, apoia os alunos e desenvolve diversas atividades, sendo caracterizada como “uma escola aberta à comunidade e, como tal, reconhecida como uma instituição de mérito pelo trabalho que realiza em proveito das crianças e jovens que a frequentam.”¹¹ (p. 32).

Foi neste contexto que se realizou o meu estágio ao longo ano letivo de 2023/2024, estágio esse que se figurou como um importante momento para a minha aprendizagem individual enquanto pessoa, fagotista e professora de fagote.

A minha experiência na AMCP, especialmente no trabalho realizado com a professora Cláudia Torres, será sempre um ponto de referência que levarei para o meu futuro, repleto de novos conhecimentos pedagógicos e profissionais, que serão de grande ajuda para a minha atividade profissional, enquanto professora.

3 Práticas Educativas Desenvolvidas / Estágio

O desafio de um estágio em observação é verificar a aplicação dos conteúdos aprendidos apenas em três das trinta oportunidades em que temos contacto com os alunos. Ou seja, teoricamente, observamos vinte e sete aulas e, praticamente, lecionamos três, sem qualquer treino ou experiência no assunto.

¹¹ Retirado do *website* da AMCP através do Projeto Educativo 2020/2025.

Nesta situação, considerei extremamente útil a minha experiência como professora de fagote, que conta com 3 anos de atividade profissional. Foi gratificante poder observar uma professora com muitos anos de experiência no ensino do fagote e poder avaliar a minha própria atividade profissional até à data.

Absorvi conhecimentos e estratégias novas que comecei a aplicar imediatamente nos meus alunos, notando logo uma incrível mudança, tanto no empenho e dedicação dos alunos, como na minha própria capacidade na rapidez de resolução de problemas.

Ao longo do ano letivo, anotei todos os conteúdos relevantes para, posteriormente, apresentar nas fichas de observação, mas também aqueles que entendi serem fundamentais para a minha formação futura.

Neste período, também me consciencializei da necessidade de levar o meu instrumento para as aulas, pois, apesar de ser um estágio em observação, senti necessidade de auxiliar a professora cooperante em qualquer situação que fosse oportuna.

3.1 Caracterização da Classe

Na Academia de Música de Castelo de Paiva, a classe de fagote é lecionada pela professora Cláudia Torres. O estágio foi realizado na modalidade de observação, sob a orientação da professora cooperante, a docente encarregue da classe de fagote.

A classe da professora cooperante é constituída por 7 alunos: um aluno no Curso Pré-Iniciação, um aluno no Curso de Iniciação, um aluno no 2º Grau, três alunos no 3º Grau e um aluno no 7º Grau.

Ao longo do ano letivo desenvolveram-se também outras atividades, nas quais a classe de fagote se fez representar:

- Audições de Classe;
- Concertos temáticos (Natal, Ano Novo, Páscoa, etc.);
- Concurso “Olimpíadas Musicais”;
- Estágios das variadas Orquestras da Academia.

3.2 Caracterização dos Alunos Selecionados

Para a realização deste estágio foram selecionados três alunos em três fases distintas de aprendizagem do fagote. Por uma questão de proteção da privacidade dos alunos, estes serão referidos neste relatório como Aluno A (Pré-Iniciação), Aluno B (3º Grau) e Aluno C (7º Grau).

3.2.1 Aluno A

O Aluno A frequenta a Pré-Iniciação Musical e inicia o ano letivo com 6 anos. O aluno é bem-comportado e muito bem-educado. Ouve sempre as indicações que a professora lhe dá, não deixando de comunicar e de se expressar quando sente que tem algo a dizer.

A sua atitude perante a aula é positiva, procurando sempre realizar as tarefas que lhe são propostas. Cumpre o trabalho de casa, colocando sempre questões na próxima aula sobre dúvidas ou dificuldades que teve durante o estudo.

O aluno apresenta um bom nível de conhecimento teórico, sendo normalmente capaz de decifrar as partituras das peças ou estudos que toca, pontualmente com pequenos erros na leitura de ritmos, o que é perfeitamente normal considerando que o mesmo está ainda numa fase muito inicial.

Demonstra também gosto pelo instrumento, desde o início do ano letivo até ao fim, e revela a sua personalidade curiosa durante a aula, sem ficar acanhado para fazer perguntas. É um aluno que quer sempre aprender matérias novas e fica extremamente motivado quando lhe é apresentado conteúdos novos.

O Curso de Iniciação à Música é constituído por três tempo de 45 minutos semanais, distribuídos pelas disciplinas de Instrumento, Formação Musical e Classe de Conjunto (Coro). A aula de instrumento deste aluno é dividida entre outro aluno de iniciação.

3.2.2 Aluno B

O aluno B iniciou este ano letivo o 3º grau do Curso Básico de Música em regime articulado, com doze anos de idade. Já frequenta a classe da professora há vários anos, tendo começado os seus estudos na Iniciação Musical.

O aluno aparenta ter uma postura calma em aula, mostrando a sua personalidade extrovertida ocasionalmente. É extremamente dedicado e educado, apresentado um comportamento dócil e, ao mesmo tempo, brincalhão, para com quem se relaciona.

Este aluno tem alguma tendência a não cumprir com o trabalho de casa que lhe foi recomendado pela professora, no entanto, devido aos seus anos de Iniciação Musical, o mesmo consegue realizar uma aula minimamente produtiva.

Apresenta alguns vícios que se revelam desafiantes de remover, tais como tocar com o cinto na altura errada, ficando com as costas tortas, constante respiração pelo nariz e não pela boca, bater o tempo com o pé direito, especialmente durante a *performance* de obras. O mesmo demonstra também algumas irregularidades de ritmo e em manter a pulsação.

O plano de estudos deste curso é constituído por sete tempos de 45 minutos semanais, distribuídos pelas disciplinas de Formação Musical (3 tempos), Classe de Conjunto (2 tempos) e Instrumento (2 tempos).

3.2.3 Aluno C

O Aluno C é atualmente o mais desenvolvido da classe, frequentado o 7º grau do Curso Secundário de Música, em regime articulado. Inicialmente, este aluno começou o 6º grau do Curso Secundário de Música em regime supletivo, mas devido à extensa carga horária entre as disciplinas do Agrupamento de Escolas de Castelo de Paiva (AIECP) e as restantes disciplinas do Curso Secundário de Música, o mesmo sentiu dificuldade em conciliar tudo e, a meio do 6º grau, alterou para o regime articulado.

É um aluno tímido, com pouca confiança, o que se transmite na sua evolução. Apesar de possuir boas capacidades técnicas e teóricas, a sua falta de confiança revela ser um fator prejudicial, principalmente em momentos de avaliação pública.

O mesmo realiza aulas extremamente produtivas, com um estudo eficaz, rapidez de compreensão de novos conteúdos e motivação em melhorar a sua *performance*, e, ao mesmo tempo, realiza aulas considerados não produtivas, com falta de estudo e pouca motivação.

O plano de estudos deste curso é composto por quinze tempos de 45 minutos semanais, distribuídos pelas disciplinas de História e Cultura das Artes (3 tempos), Formação

Musical (2 tempos), Análise e Técnicas de Composição (3 tempos), Instrumento (2 tempos), Classe de Conjunto (4 tempos) e Disciplina de Opção – Acompanhamento e Improvisação (1 tempo).

3.3 Descrição das Aulas Observadas

Ao longo do ano letivo de 2023/2024, observei um total de 81 aulas, 27 para cada aluno.

As aulas observadas foram baseadas em competências, de modo que, na maioria das vezes, os conteúdos eram transmitidos aos alunos através de métodos não verbalizados de imitação, onde a professora demonstrava o exercício e o aluno reproduzia.

Em complemento a este processo, a professora cooperante recorreu à verbalização para sustentar, com base teórica, os exercícios pretendidos. A escolha de repertório foi influenciada, sobretudo, pelas competências globais do aluno, associadas aos objetivos estabelecidos para cada nível de aprendizagem.

As peças eram desafiadoras, mas respeitavam a percepção do aluno em relação às suas capacidades: a escolha era feita de acordo com o nível de desafio ótimo, ou seja, a professora equilibrava os níveis de eficiência do aluno com as capacidades que reconhecia.

A docente dava instruções breves e objetivas sobre os exercícios e o seu *feedback* era claro e eficiente, direcionando a atenção do aluno para o que achava necessário e ajudando a manter uma boa dinâmica de aula.

Um princípio que me foi transmitido através da observação e partilha de conhecimentos foi que, para atingirmos o *status* de “bom professor”, é indispensável que consigamos coordenar duas componentes: a pedagógica e a didática.

A pedagogia compreende a relação entre professor-aluno, bem como a transmissão dos valores subjacentes à função educacional. Já a didática é a ciência auxiliar da pedagogia, que promove as metodologias adequadas à aprendizagem. Uma formação docente integrada desses dois componentes contribui para um acompanhamento e desempenho mais apurados dos estudantes.

A professora cooperante dividia o tempo de aula entre pedagogia, que lidava com questões emocionais e motivacionais do aluno, e a didática, concentrando a sua atenção no comando da aula, sabendo identificar a raiz de um problema e definindo estratégias para lidar com as mesmas dificuldades.

A maioria das estratégias utilizadas pela docente são familiares, visto serem estratégias que já conhecia de quando estudei com a professora Cláudia Torres e implementei as mesmas na minha atividade profissional. Foi deveras interessante ver a similaridade das técnicas e estratégias a serem utilizadas e como posso melhorar as mesmas para a minha atividade profissional futura.

O investimento constante no desenvolvimento do sendo crítico do aluno esteve bastante presente ao longo do ano letivo. Em quase todas as aulas, a autoavaliação de uma tarefa era de suma importância – havia uma rotina de conclusão de aula que consistia numa síntese geral dos conteúdos aprendidos e em um questionário sobre os tópicos que deveriam ser aprimorados para a próxima aula – como forma de desenvolver a capacidade de reflexão e autonomia dos alunos.

A descrição pormenorizada das aulas observadas pode ser encontrada nas fichas de observação incluídas em anexo.

3.3.1 Aluno A

Algo indispensável ao lecionar alunos tão novos é a linguagem. O discurso deve ser sempre adaptado tendo em conta o aluno que temos à frente, de modo a facilitar a transmissão de conhecimentos e a absorção dos mesmos por parte do aluno.

A professora cooperante, ao lidar com este aluno do nível de iniciação, utilizava, com frequência, eventos do dia a dia para auxiliá-lo a compreender melhor as tarefas. A associação de elementos do conhecimento comum ajudava o aluno a atingir os objetivos de forma mais rápida.

Com este nível de idade, a relação entre a percepção visual do aluno aos exercícios pode despertar a atenção do mesmo, pois pintar sinais de partitura e símbolos do seu conhecimento com cores auxiliava no processo de memorização. Além disso, o diálogo sobre o nome das peças musicais era extremamente relevante, pois criava no aluno uma imagem daquilo que seria tocado.

Por fim, considerei enriquecedor a iniciativa da professora de promover o senso de responsabilidade do aluno, finalizando a aula com a marcação de um pequeno teste. Este compromisso estimulava o aluno a realizar uma melhor organização e preparação para o estudo.

Em geral, as aulas são divididas em três partes: aquisição e desenvolvimento das qualidades sonoras, com um aquecimento e ajustes corporais, visto que uma postura errada prejudica a qualidade sonora e a eficácia da respiração; aumento da leitura e competências técnicas, com foco nas peças estudadas e consolidação de conteúdos, com a conseqüente reflexão sobre as tarefas que precisavam ser aperfeiçoadas em casa.

O aluno A trabalhou o seguinte repertório ao longo do ano letivo:

- “Em Noites de Verão” – Peças Tradicionais;
- “Maria tinha um Carneirinho” – Peças Tradicionais;
- “Na Quinta do Tio Manel” – Peças Tradicionais;
- “Mr. Cool.”;
- “O Navio”;
- “The Musicat”;
- “Sludge Pump” – C. Cowles;
- “Carramba!” – A. Veit.

3.3.2 Aluno B

As aulas deste aluno tinham como foco o aprimoramento da leitura, bem como as habilidades técnicas e expressivas das peças estudadas durante todo o ano letivo. As aulas consistiam numa abordagem de pergunta-resposta entre professora e aluno, onde a repetição era o recurso mais utilizado. A professora abordava aspectos fundamentais para a prática instrumental, tais como postura, respiração, sonoridade, direção de frase e dinâmica.

Em geral, as aulas do aluno eram divididas em duas partes: uma parte inicial de aquecimento e uma segunda parte de leitura e correção de repertório. Esta divisão foi interrompida por vezes por diversos motivos: a necessidade de se concentrar em um aspecto específico da evolução, a falta de tempo de aula ou o uso do tempo para outras atividades (ensaio com piano, preparação para audições/provas e ensemble).

Como na Iniciação, as cores eram um recurso usado quando as indicações presentes na partitura não pareciam ser suficientes para a execução do objetivo proposto em aula: por exemplo, nas dinâmicas de crescendo, a professora desenhava um degradé de cores para melhor representar o objetivo desejado.

Para lidar com problemas de sincronização e/ou irregularidade rítmica, geralmente mais presentes em exercícios e passagens rápidas, a professora costuma sugerir a aplicação de ritmos no estudo.

Ou seja, o aluno tocar a passagem pretendida, com o auxílio do metrônomo, a um andamento mais lento (semínima a 80) e também a um andamento mais rápido (semínima a 120) do que o pretendido. Com isto, quando o aluno volta a tocar a passagem no andamento original (semínima a 100), a passagem parece mais lenta, o que faz com que o aluno consiga executar a mesma com mais facilidade.

É bastante comum recorrer à ajuda do metrônomo em aulas. Não é uma ferramenta usada todos os dias, mas, muitas vezes, tem uma função de referência. Às vezes, é usado para mostrar erros e diferenças não pretendidas de tempo e ritmo.

O metrônomo é usado para estabelecer objetivos, especialmente nas primeiras fases de aprendizagem das obras, naturalmente menos usado para este fim em peças de andamentos lentos.

Recorresse à anotação de números de metrônomo como um objetivo a alcançar no trabalho-de-casa no caderno do aluno. Por exemplo, o aluno tocou a peça na aula com a semínima a 70. Como trabalho-de-casa, leva um objetivo de conseguir tocar a peça com a semínima a 80 na próxima aula.

Com um objetivo claro estabelecido, há maior probabilidade em o aluno esforçar-se mais para alcançar esse objetivo. O aluno B trabalhou o seguinte repertório ao longo do ano letivo:

- “Nepdalszonatina” – F. Farkas.
- “Sonata para fagote e piano” – J. Besozzi;
- “Le Piccadilly” – Erik Satie.

3.3.3 Aluno C

Em geral, as aulas com os alunos mais velhos eram no formato de pergunta-resposta, onde a professora demonstrava o exercício e o aluno reproduzia, conforme mencionado acima em 3.3.

Como este aluno é o mais velho da classe da professora cooperante, foi relevante observar o seu discurso. O aluno foi tratado como um adulto, com responsabilidades sobre os seus estudos, autonomia de decisões, gestão de tempo e prioridades iminentes para o grau em que se encontra.

A sonoridade é uma das tarefas prioritárias e fundamentais, independentemente do nível de aprendizagem do aluno. Um dos maiores desafios enfrentados pelo aluno era contrariar as oscilações de sopro que tinha inconscientemente, o que agravava em passagens rápidas e ritmos mais complexos e, pelo contrário, manter a estabilidade sonora e afinação em andamentos mais lentos.

A professora cooperante incentivava o aluno a tocar com os joelhos mais dobrados que o normal e guardar na memória a sensação provocada por esta posição, pois, apesar de ele não dar conta, este é um ótimo exercício de aprimoramento sonoro que permitia manter um som estável e apoiado.

Em quase todas as aulas, a professora tocava a linha de baixo contínuo acompanhando o aluno, a fim de que este se familiarizasse com as peças e se sentisse mais seguro quando fosse ensaiar com o pianista acompanhador no contexto de apresentação pública.

A compreensão da estética musical referente à época de cada obra era um tema debatido em sala de aula, reforçando o caráter dos andamentos para que o aluno pudesse ter uma imagem mais clara, facilitando a compreensão e transmissão do pedido.

Os erros nunca eram ignorados, pois o aluno poderia cometer novos erros no futuro. Em vez disso, a professora pedia ao mesmo que tocasse a passagem de forma errada e, logo depois, de maneira correta, para que os erros fossem confrontados e resolvidos de forma definitiva.

O aluno C trabalhou o seguinte repertório ao longo do ano letivo:

- “Sonata em Dó Maior” – J. Fasch;
- “Andante e Rondo Ongarese” – C. Weber;
- “Sonata em Sol Maior” – F. Devienne.

3.4 Descrição das Aulas Lecionadas

Tal como previsto no estágio na modalidade de observação, tive a oportunidade de lecionar três aulas de cada período letivo a cada um dos alunos que acompanhei, resultando num total de 9 planos de aula elaborados e 3 planificações anuais.

As aulas lecionadas foram gravadas para efeitos de avaliação da unidade curricular Didática do Ensino Especializado. As gravações das aulas lecionadas por mim foram devidamente autorizadas pelos encarregados de educação, através de uma declaração escrita que explica o propósito da gravação.

Na preparação dos planos de aula, segui a linha de raciocínio de Paul Harris¹². Desta maneira, consegui organizar e sistematizar os conteúdos que pretendia abordar elaborando um Mapa de Aprendizagem Simultânea, para que fosse mais fácil identificar todas as áreas que necessitava tratar em cada aula.

O mapa esquematiza pequenos apontamentos com ideias fundamentais da aprendizagem de uma peça ou estudo que serão indispensáveis à fluência da dinâmica da aula. Nos meus planos de aula incluí anotações como: sonoridade, articulação, dinâmicas e ritmos, que pudessem suscitar dificuldades, adjetivos descritivos do carácter da peça, mudanças de tonalidade e correções posturais.

¹² Paul Harris é um músico e escritor inglês que criou o conceito de aprendizagem simultânea.

Figura 2 – Exemplo de Mapa de Aprendizagem Simultânea



Figura 2 - Fonte: Livro "Simultaneous Learning: the define guide.". Paul Harris (2014). London: Faber music.

Sempre que possível, mantive a estrutura das aulas da professora cooperante, usando-as como base para aperfeiçoar o repertório que a mesma tinha desenvolvido. Procurei aplicar as estratégias adquiridas durante a observação das aulas, bem como outras que considerei relevantes para o contexto das aulas. Por exemplo, quando percebia que o aluno não estava a compreender a essência do discurso musical, simplificava e adaptava o conteúdo.

O meu objetivo era que o aluno se deparasse com a peça de uma forma mais simplificada, de modo a assimilar melhor a melodia e, posteriormente, preencher os intervalos sugeridos pelo compositor. Desta forma, as passagens tornam-se mais compreensíveis e o aluno consegue acompanhar uma linha melódica ornamentada.

Outra estratégia que utilizei foi tocar o acompanhamento ajustado às irregularidades rítmicas do aluno (quando este se deparava com uma dificuldade, tentava ajudá-lo realizando o acompanhamento com o mesmo ritmo complicado), ficando assim em uníssono e ajudando o aluno a superar as suas adversidades.

Foi bastante desafiador e, em geral, fiquei satisfeita. Os alunos responderam às minhas solicitações e superaram os obstáculos que surgiram. A descrição pormenorizada das aulas lecionadas pode ser encontrada nos planos de aula incluídos em anexo.

3.5 Atividades Extracurriculares

Para além das atividades pedagógicas exercidas em horário escolar, estive envolvida em atividades não pedagógicas ao longo da realização deste estágio, nomeadamente:

- Acompanhamento aos alunos em audições de classe;
- Júri em provas de avaliação trimestral e/ou semestral;
- Realização das provas de experimentação de instrumentos para novos alunos;
- Júri na primeira fase do concurso “Olimpíadas Musicais” dos instrumentos fagote e canto;
- Ajudar os alunos durante os ensaios com piano.

4 Reflexão Final / Análise Crítica da Atividade Docente

O Estádio do Ensino Especializado representa uma oportunidade significativa de desenvolvimento profissional na formação de um professor de música. Esta experiência possibilita a imersão no ambiente profissional, conectando-se com uma instituição educacional consolidada e assimilando os seus processos operacionais internos, além da cultura que a envolve.

A AMCP revelou ser uma instituição de educação de excelência, que atua de forma dinâmica e dedica-se a desenvolver os seus alunos, organizando audições e concertos, além de masterclasses e criando oportunidades de aprendizagem fora do ambiente escolar. Nesta instituição, a música é vista como um trabalho principal, independentemente da faixa etária ou do nível de cada aluno, evidenciando um compromisso rigoroso com a formação que oferece. O currículo é desafiador e estruturado para garantir fundamentos sólidos para todos os alunos, desde o nível de iniciação ao secundário.

A observação das aulas da professora cooperante foi extremamente valiosa, tendo sido das atividades mais interessantes de todo o Mestrado. O ambiente que a docente estabelece na sala de aula estimula o crescimento dos alunos, requerendo um elevado nível de empenho da parte deles. Embora haja um rigor considerável e pouco espaço para erros, a conexão que os alunos constroem com a professora aparenta ser positiva. A metodologia da professora cooperante está focada em oferecer uma base técnica sólida e saudável, além de promover a autonomia dos alunos, oferecendo estratégias para a

resolução de problemas e organizando o trabalho de maneira a priorizar a construção competente do repertório.

As aulas lecionadas foram momentos de grande aprendizagem, onde foi possível colocar em prática muitos dos conhecimentos adquiridos ao longo do Estágio. Foram momentos com atividades que tiveram resultados positivos, que ajudaram os alunos a resolver alguns problemas, e também momentos de erro ou da escolha de estratégias que não foram bem implementadas em determinadas situações. Estes momentos de erro foram extremamente valiosos para o meu crescimento enquanto professora, onde foi possível refletir sobre os mesmos e obter conselhos da professora cooperante que se tornaram valiosos.

De forma geral, este EEE proporcionou uma experiência única e de enorme valor, desenvolvendo as minhas capacidades pedagógicas e criando novas noções sobre o ensino e sobre as instituições de ensino de música.

A iniciação à prática profissional no campo do ensino de música, concretizada através da realização de um Estágio (prática de ensino supervisionada), é concebida numa perspetiva de formação e desenvolvimento profissional do mestrando que potencie a articulação entre os conhecimentos adquiridos e as formas de os transmitir. O Mestrado em Ensino de Música visa proporcionar ferramentas ao (futuro) professor do Ensino Especializado de Música para que este seja um profissional reflexivo, autónomo e motivado, capaz de desenvolver a sua própria identidade nos domínios artístico, do ensino e da investigação.¹³

4.1 Nível de Consecução dos Objetivos

Os objetivos para este Estágio do Ensino Especializado (EEE), segundo o Manual do Mestrado em Ensino de Música (p. 38), passam por adquirir e desenvolver competências nos seguintes domínios:¹⁴

- a) Conhecimento da instituição escolar e da comunidade envolvente;
- b) Aplicação interdisciplinar e integrada dos conhecimentos adquiridos relativos às diferentes componentes de formação;

¹³ Informação sobre o Mestrado em Ensino de Música, retirada do *website* da ESML em <https://www.esml.ipl.pt/index.php/cursos/mestrados/mestrado-em-ensino-de-musica>

¹⁴ Informação retirada do documento “Manual do Mestrado em Ensino de Música 2023/2024”, cedido pela secretaria da Escola Superior de Música de Lisboa, (p. 38).

- c) Domínio dos métodos, técnicas e saberes relacionados com o processo de ensino/aprendizagem, o trabalho em equipa, a organização da escola e a investigação pessoal.

Com base nas metas conferidas para o EEE, acredito que atingi os objetivos exigidos. Os pareceres transmitidos pela professora cooperante, bem como pelo professor orientador foram positivos e com críticas construtivas, que me incentivaram e motivaram no sentido de desenvolver cada vez mais as minhas competências enquanto pedagoga.

Relativamente ao domínio a), a professora cooperante forneceu-me todas as informações necessárias para a minha integração na organização escolar. Além disso, o facto de ter estudado nesta instituição, também contribuiu para a agilidade e eficiência deste processo.

No que diz respeito ao domínio b), procurei aplicar todos os conhecimentos adquiridos ao longo da minha licenciatura, tanto na condição de aluna, quanto nas diversas Unidades Curriculares que frequentei no primeiro ano do Mestrado em Ensino de Música, nas quais o auxílio da professora cooperante e do professor orientador foram fundamentais para a aquisição das competências desejadas.

Por fim, no que concerne ao domínio c), a aquisição da capacidade de aplicar uma determinada estratégia ou método a um tipo específico de dificuldade, permitiu-me ter uma ampla gama de opções e tornou o meu ensino mais diversificado, considerando as especificidades de cada aluno e respeitando a sua individualidade.

É importante salientar que ainda há uma grande margem para progresso na minha aprendizagem. O conhecimento não é estanque, é dinâmico e, por isso, sei o quão modesta é a minha experiência, pois ainda preciso melhorar, aprimorar e aperfeiçoar a minha agilidade em diversas situações.

4.2 Facilidades / Dificuldades Sentidas

O primeiro ponto positivo que realço foi a facilidade que senti na elaboração dos planos de aula, sempre com o *feedback* da professora cooperante. Consegui transmitir todas as informações relevantes aos alunos e as aulas ocorreram dentro do cronograma estabelecido.

As instruções transmitidas durante a aula foram claras e as estratégias utilizadas foram adequadas a cada exercício – o que foi outro ponto positivo alcançado, refletindo-se na capacidade de adequar o trabalho de técnicas e métodos de estudo às necessidades dos alunos.

Uma das principais dificuldades que enfrentei ao longo do ano foi a gestão do tempo entre o Estágio e a minha atividade profissional e artística regular, o que requeria grande agilidade pessoal, o que, por vezes, resultava em pouco tempo livre ao longo de várias semanas e meses.

Este estágio fez-me também perceber alguns dos aspetos menos agradáveis da docência, nomeadamente no que toca a lidar com pais de diferentes feitios, com alunos com vários níveis de motivação, com a exigência de calendários escolares, etc. Senti uma grande dificuldade em gerir todos os aspetos do estágio com a minha vida profissional e pessoal.

4.3 Formação Contínua e Desenvolvimento Profissional

Este estágio representou um momento crucial na minha formação contínua como professora de fagote. A experiência foi tão proveitosa quanto foi graças à AMCP e à professora Cláudia Torres, sem os quais não seria possível que este momento da minha formação se apresentasse tão enriquecedora. Após um ciclo de estudos, este estágio serviu como um momento de aprendizagem prática, de reflexão e autoanálise.

O EEE ajudou-me a definir e melhorar a minha identidade profissional e corrigir falhas de perfil, traços que provavelmente levariam mais tempo para serem alcançados e que, sem o apoio dos professores de excelência que tive, poderiam retardar o meu progresso.

O meu crescimento a nível profissional não irá terminar com a conclusão deste Mestrado em Ensino de Música, pois ainda sinto a necessidade de aperfeiçoar técnicas e métodos de ensino. Todavia, as consistências das competências adquiridas nele serão fundamentais para o meu progresso e o desejo de continuar a crescer como pessoa e profissionalmente.

Parte II – Investigação

5 Ansiedade nos alunos do ensino básico e secundário de música: estudo comparativo e eficácia de estratégias de estudo aplicadas

5.1 Descrição do Projeto de investigação

A ansiedade é um conceito psicológico inerente à condição humana (Frasquilho & Guerreiro, 2009, citado por Pinho, 2020), sendo avaliada como “desagradável e resulta do confronto com situações que geram medo, irritação ou ameaça” (p. 1).

A ansiedade, quando adequada às circunstâncias, pode ter uma função adaptativa e ser benéfica, uma vez que atua como um estímulo ou motivação para que o indivíduo possa lidar com o perigo, ameaça ou desafio (Oliveira, 2008).

No entanto, segundo a *American Psychiatric Association* (2014), a mesma torna-se patológica quando inapropriada, excessiva ou mal-adaptada, causando dor, isolamento, evitação e perda de oportunidades, o que resulta em danos em diversas áreas da vida do indivíduo.

Os distúrbios de ansiedade referidos nesta investigação serão:

- Distúrbio de Ansiedade Generalizada;
- Distúrbio de Ansiedade Social;
- Distúrbio de Pânico.

Com esta investigação, pretende-se conhecer e avaliar os níveis de ansiedade nas turmas do ensino básico e secundário de música, comparando os resultados obtidos com a literatura existente, de maneira a verificar se os mesmos se alinham, ultrapassam ou ficam abaixo dos níveis reportados.

Esta avaliação será realizada em três academias: a Academia de Música de Castelo de Paiva, a Academia d'Artes de Cinfães e a Academia de Artes de Chaves, através do questionário *Revised Children's Anxiety and Depression Scale* (RCADS).

Estas academias têm em comum a docente encarregue da classe de fagote que é a própria mestrande, o que irá tornar a próxima fase, o acompanhamento aprofundado, num processo mais prático e eficiente.

No que diz respeito ao acompanhamento aprofundado, a primeira etapa é a realização dos questionários no início do ano letivo, mais especificamente na terceira aula. A segunda etapa será a realização da agenda de estudo semanal, que irá conter os objetivos do estudo junto de estratégias que os alunos podem e devem incorporar no seu estudo (sempre após as aulas e tendo em conta as dificuldades e necessidades dos alunos) e, por fim, a realização dos questionários no final do ano letivo.

Desta forma, irei poder perceber se as estratégias de estudo tiveram um impacto positivo no controlo da ansiedade durante o ano letivo e, através da agenda de estudo semanal, poderei perceber como as estratégias ajudaram ou não ajudaram.

5.2 Motivações e Objetivos

Uma das maiores motivações que tive para a escolha deste tema veio da minha própria experiência com estes distúrbios psicológicos e psiquiátricos. Desde a maneira em como afetaram o meu percurso académico até à minha própria curiosidade, em tentar perceber como surgem, qual a ligação entre eles, como conviver com os mesmos e como melhorar a minha vida pessoal, académica e profissional, face às restrições que os mesmos apresentam.

Neste sentido, este Projeto de Investigação é motivado, não só por um desejo de entender melhor alguns dos distúrbios que me afetam, mas acima de tudo por querer proporcionar ferramentas e estratégias, não só aos meus alunos, mas a todos os estudantes de música, para aprender a conviver com a ansiedade num contexto tão competitivo, exigente e perfeccionista como o ensino da música.

Com isto, surgiram as seguintes afirmações e questões em que fundamentei a minha investigação:

- Quais são os níveis de ansiedade nos alunos do ensino básico e secundário de música e determinar se estão de acordo, em ascendência ou descendência dos níveis reportados na literatura;
- Há prevalência dos distúrbios de ansiedade no género feminino?
- Qual é o nível de ansiedade dos alunos da classe de fagote?
- A ansiedade influencia o desempenho escolar?

- Avaliar a eficácia de estratégias de estudo aplicadas para ajudar a controlar a ansiedade.

6 Estado da Arte e Revisão da Literatura

O presente capítulo tem como objetivo expor a documentação e bibliografia consultada durante a investigação, definindo de forma particular cada elemento que será, mais tarde, relevante para a mesma.

6.1 Ansiedade

A origem etimológica da palavra ansiedade remete para o latim *anxietas, anxietatis*, que significa preocupar-se, desejar, e está igualmente relacionada com sentimentos de angústia e/ou ânsia (Vaz Serra, 1980).

A ansiedade é uma condição emocional e psicológica complexa e multifacetada que afeta pessoas de todas as idades e origens. É tipicamente marcada por uma sensação generalizada de mal-estar, apreensão e preocupação, muitas vezes acompanhada por sintomas fisiológicos como aumento do ritmo cardíaco, transpiração e tensão muscular (Cattell & Scheier, 1958).

Segundo *Rachman* (1998),

a ansiedade é a antecipação tensa de um evento ameaçador; um sentimento de suspense inquieto. É um efeito negativo tão intimamente relacionado com o medo que em muitas circunstâncias os dois termos são usados de forma intercambiável.¹⁵ (p. 2).

Desta forma, podemos considerar a ansiedade como um fator que aumenta o medo diante de algo que cause desconforto e coloque em risco a estabilidade emocional do indivíduo (Rodrigues, 2017).

Para *Goodwin* (1986),

A ansiedade é uma emoção que significa a presença de um perigo que não pode ser identificado ou, se identificado, não é suficientemente

¹⁵ Traduzido de: «*anxiety is the tense anticipation of a threatening but vague event; a feeling of uneasy suspense. It is a negative affect so closely related to fear that in many circumstances the two terms are used interchangeably*».

ameaçador para justificar a intensidade da emoção. A ansiedade é uma emoção indesejável.¹⁶ (p. 3).

Considera-se, portanto, a ansiedade como um sinal de algo perigoso que pode ocorrer, mas que, geralmente, não é identificado. Desta forma, a ansiedade pode estar relacionada ao inconsciente de um indivíduo, onde ocorrem situações incômodas sem que o mesmo se aperceba (Rodrigues, 2017).

Observando as visões de Rachman e Goodwin, podemos considerar que há uma certa concordância entre as mesmas, no entanto Goodwin (1986) difere o seu pensamento ao dizer que:

a ansiedade é diferente do medo. O medo significa a presença de um perigo conhecido. A força do medo é mais ou menos proporcional ao grau de perigo. Em geral, o medo é uma emoção desejável porque pode ser algo útil.¹⁷ (p. 3).

Aqui, o medo acaba por se distinguir da ansiedade. Segundo o DSM-5 (2022), medo é a resposta emocional a uma ameaça iminente real ou percebida, enquanto a ansiedade é a antecipação da ameaça futura:

o medo é com mais frequência associado a períodos de excitabilidade autonómica aumentada, necessária para luta ou fuga, pensamentos de perigo imediato e comportamentos de fuga, e a ansiedade sendo mais frequentemente associada a tensão muscular e vigilância em preparação para perigo futuro e comportamentos de cautela ou esquiva.¹⁸ (p. 189).

Ou seja, o medo pode ser considerado como uma espécie de alerta de segurança que nos permite estar preparados para nos podermos defender ou evitar alguma situação de perigo iminente, sendo o que habitualmente chamamos instinto de sobrevivência.

Para Levitt (1980), a ansiedade é definida como sendo uma emoção subjetiva e uma sensação de preocupação, que está associada às alterações fisiológicas (Brandão, 2009).

¹⁶ Traduzido de: «Anxiety is an emotion that signifies the presence of a danger that cannot be identified, or, if identified, is not sufficiently threatening to justify the intensity of the emotion. Anxiety is an undesirable emotion».

¹⁷ Traduzido de: «anxiety is different from fear. Fear signifies the presence of a know danger. The strenght of fear is more or less proporcionate of degree of danger. In general, fear is a desirable emotion because it leads to much that is useful».

¹⁸ American Psychiatric Association (2022). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (5ª edição, texto revisto (p. 189). Washington D.C., APA Publishing.

Na mesma linha de pensamentos, Graziani (2005) e Rachman (1990) dizem que a ansiedade está associada a “tensões físicas e psicológicas relacionadas com a noção de perigo e medo desse perigo” (citados por Eugénio, 2009, p. 17).

Ainda nesta linha de pensamento, Odrizola (2001) considera a ansiedade como uma emoção que ocorre quando o indivíduo se sente em perigo perante uma ameaça real ou imaginária, resultando numa resposta normal e adaptativa do organismo para reagir a uma situação potencialmente ameaçadora. (Magalhães, 2007).

Assim, segundo os pontos de vista dos diversos autores, como Beck & Emery (1985), é possível considerar a ansiedade como uma experiência e como um processo emocional, caracterizada por um conjunto de reações fisiológicas ativadas perante uma situação considerada como desagradável ou mesmo como ameaçadora para o indivíduo, salientando-se a importância do papel que os sentimentos subjetivos e as cognições possuem nesse processo (Magalhães, 2007).

Apesar das diferentes definições de medo e ansiedade, estes dois conceitos estão sobrepostos. Para Ledoux (2000), o medo é uma emoção relacionada com o evitamento consciente e com a fuga, e provoca no indivíduo, uma reação de defesa perante uma ameaça ou situação perigosa (Freitas, 2009).

Desta forma, situações que despoletam medo no indivíduo poderão provocar ansiedade, ou seja, como a ansiedade proporciona a autoproteção, uma vez que nos deixa em alerta para os perigos, esta emoção pode estar associada ao medo (Janeiro, 2013).

Como menciona Bauer (2002), “a ansiedade faz parte do nosso sistema de alarme e regula os nossos medos” (citado por Freitas, 2009, p.41). Assim, quando o sujeito for confrontado com situações que lhe causam medo e ansiedade, estas emoções podem permitir ao sujeito preparar-se para reagir a tais situações (Janeiro, 2013).

Em suma, a ansiedade é uma emoção que reúne um conjunto complexo de emoções primárias, entre as quais, e sendo esta a mais importante, o medo. Desta forma, sempre que o indivíduo estiver em estado de ansiedade, o medo também estará presente. (Vaz Serra, 1980; Pereira, 1991, citado por Janeiro, 2013, p. 16).

Segundo Spielberger (1972, 1980), a ansiedade pode ser caracterizada como um Estado-Traço. A ansiedade como um estado emocional transitório, caracteriza-se por sentimentos

de tensão ou apreensão associados a alterações do sistema nervoso autónomo, aquando da reação a situações percecionadas pelo sujeito como ameaçadoras. A ansiedade como traço da personalidade refere-se às diferenças individuais relativamente estáveis na tendência para reagir com estados de transtorno e bloqueio psíquico, ou seja, diferenças na predisposição para o sujeito perceber as situações como perigosas ou ameaçadoras (*in* Cruz, 1996; Magalhães, 2007, citado por Janeiro, 2013, p. 14).

O DSM-5 enfatiza dois pontos importantes correlacionados à ansiedade. O primeiro deles salienta que a maioria dos distúrbios de ansiedade são desenvolvidos durante a infância e que se não tratados de maneira adequada, podem persistir, e, segundo dados recolhidos pelas Organização Mundial da Saúde (OMS), estes distúrbios mentais e comportamentais afetam 10 a 20% das crianças e adolescentes (Gonçalves, 2019). O segundo destaca que grande parte dos distúrbios ocorre em mulheres (American Psychiatric Association, 2014).

As mudanças físicas, psicológicas e comportamentais que ocorrem durante a adolescência são responsáveis por diversos problemas de saúde mental. Muitos distúrbios mentais surgem na infância e na adolescência e podem persistir até à idade adulta.

No entanto, distúrbios mentais, tais como a ansiedade e depressão, no início da adolescência, são muitas vezes não diagnosticados nem tratados, especialmente em países em desenvolvimento, devido ao limitado acesso aos serviços de psicologia e psiquiatria, bem como ao estigma social ainda fortemente associado a problemas de saúde neste âmbito (Gonçalves, 2019).

Lenhardtk e Calvetti (2017) presumem que a ansiedade está a tomar uma proporção cada vez maior, devido às mudanças que vêm acontecendo constantemente no mundo e as influências atuais que estão relacionadas diretamente à vida pessoal dos indivíduos (citado por Munhoz, P.G., Borges, G.D., Stoelben, J.D., & Petry, J.F., 2019, p. 3).

Corroborando com esta informação, Ferreira Jr. *et al.* (2018) destacam que a ansiedade pode ser provocada por uma grande exigência que a sociedade moderna impõe. As obrigações impostas no mercado de trabalho, nos estudos e até mesmo em questões pessoais, podem ser um agravante para desencadear a ansiedade (citado por Munhoz *et al.* 2019, p. 3).

Munhoz *et al.* (2019) cita ainda Guimarães *et. al.* (2015) que destaca a importância das pessoas procurarem ajuda psicológica adequada, pois somente desta forma poderá ser feito “um diagnóstico específico para cada caso e conseqüentemente, o tratamento poderá ser realizado de forma eficaz, impossibilitando assim, que os distúrbios de ansiedade se proliferem e prejudiquem a vida do indivíduo.” (p. 3).

6.2 Distúrbios de Ansiedade

O medo está no núcleo de todas as perturbações e estados de ansiedade. Quando estamos ansiosos, o medo é a base do estado psicológico que impulsiona a ansiedade (Seromenho, 2022).

De acordo com o DSM-5,

os distúrbios de ansiedade diferem entre si nos tipos de objetos ou situações que induzem medo, ansiedade ou comportamentos de esquiva e na ideação cognitiva associada. Assim, embora os distúrbios de ansiedade tendam a ser altamente comórbidos entre si, podem ser diferenciados pelo exame detalhado dos tipos de situações que são temidos ou evitados e pelo conteúdo dos pensamentos ou crenças associadas.¹⁹ (p. 189).

A ansiedade “é uma característica normal e uma experiência comum, transitória e funcional, que permite às crianças e adolescentes adaptarem-se a situações novas, ameaçadoras e inesperadas” (Rosen & Schulkin, 1998; Barrett, 1998 in Borges, Manso, Tomé & Matos, 2008, citado por Janeiro, 2013, p. 16).

Neste contexto, a ansiedade pode ser compreendida como um estado natural e necessário para a autopreservação, podendo ser considerada como uma defesa, uma vez que prepara o indivíduo para a previsão e o enfrentamento de situações futuras que podem ser consideradas mais ou menos ameaçadores e perigosas (Claudino & Cordeiro, 2004).

No entanto, se esta emoção aumentar de intensidade ao longo da vida dos indivíduos, pode agravar o seu estado emocional e causar conseqüências negativas, uma vez que, ao invés de preparar o indivíduo para enfrentar situações que causam ansiedade, acaba por dificultar, limitar e até impossibilitar a capacidade de adaptação de um indivíduo, tornando-se numa condição crónica e disfuncional para o desenvolvimento sócio e

¹⁹ American Psychiatric Association (2022). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (5ª edição, texto revisto (p. 189). Washington D.C., APA Publishing.

emocional (Fonseca, 1998 in Borges *et al.*, 2008; Claudino & Cordeiro, 2004, citado por Janeiro, 2013, p. 16).

Ou seja, quando a ansiedade vivenciada é excessiva para a situação, ou mesmo quando surge sem qualquer desencadeante, acaba por provocar incapacidade de resposta e sintomatologia desagradável e disfuncional para a pessoa. Nestas situações, a ansiedade é desadaptativa e entra-se no campo dos distúrbios de ansiedade (Seromenho, 2022).

De acordo com as classificações mais recentes, consideram-se como principais Distúrbios de Ansiedade as seguintes:

- Transtorno de Ansiedade Generalizada;
- Transtorno de Pânico;
- Transtorno de Ansiedade Social;
- Agorafobia;
- Fobia Específica.

Nesta investigação, irei abordar os três primeiros Distúrbios de ansiedade mencionados na lista acima.

6.2.1 Transtorno de Ansiedade Generalizada

O Transtorno de Ansiedade Generalizada caracteriza-se por ansiedade e preocupação persistentes, excessivas e desproporcionadas acerca de aspetos da vida, vistos como difíceis de controlar.

As características essenciais do transtorno de ansiedade generalizada são ansiedade e preocupação excessivas (expectativa apreensiva) acerca de diversos eventos ou atividades. A intensidade, duração ou frequência da ansiedade e preocupação é desproporcional à probabilidade real ou ao impacto do evento antecipado. O indivíduo tem dificuldades de controlar a preocupação e de evitar que pensamentos preocupantes interfiram na atenção às tarefas em questão.²⁰ (p. 223).

De acordo com Seromenho (2022), este transtorno pode ter as seguintes manifestações:

- Agitação ou nervosismo;

²⁰ American Psychiatric Association (2022). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. (5ª edição, texto revisto p. 223). Washington D.C., APA Publishing.

- Fadiga fácil;
- Dificuldade de concentração;
- Irritabilidade;
- Tensão muscular;
- Insónia.

O DSM-5 afirma que, os adultos com transtorno de ansiedade generalizada, geralmente, preocupam-se com as situações diárias da vida, tais como “responsabilidades no trabalho, saúde e finanças, a saúde dos membros da família, tragédias com os filhos ou questões menores, enquanto as crianças com o transtorno tendem a preocupar-se excessivamente na sua capacidade ou na qualidade do seu desempenho.”.²¹ (p. 223).

6.2.2 Transtorno de Pânico

O Transtorno de Pânico é caracterizado pelo aparecimento inesperado de ataques de pânico recorrentes e pela preocupação persistente com a possibilidade de repetição destas ocorrências (Seromenho, 2022).

Um ataque de pânico consiste num período abrupto de medo e desconforto intensos que atinge o seu pico em minutos. Vivê-los tem como consequência principal o desenvolvimento de comportamentos desadaptativos, muitas vezes relacionados com a necessidade de evitar novos episódios.²² (p. 27).

O DSM-5 diferencia os ataques de pânico em 3 termos: (1) recorrente, (2) inesperado e (3) esperados. (1) O termo recorrente significa literalmente mais de um ataque de pânico inesperado; (2) o termo inesperado refere-se a um ataque de pânico para o qual não existe um indício ou desencadeante óbvio no momento da ocorrência, ou seja, o ataque parece vir do nada; (3) e o termo esperados são ataques para os quais existe um indício ou desencadeante óbvio, como uma situação em que os ataques de pânico ocorrem geralmente.

As preocupações com os ataques de pânico ou das suas consequências estão, geralmente, ligadas a preocupações físicas, como a preocupação de que os ataques reflitam a presença de doenças que ameaçam a vida, preocupações pessoais, como o constrangimento ou o

²¹ American Psychiatric Association (2022). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (5ª edição, texto revisto, p. 223). Washington D.C., APA Publishing.

²² Seromenho, S. (2022). O que é a ansiedade, afinal? As perturbações de ansiedade. Não é loucura, é ansiedade: primeiros socorros para combateres a doença do século (5ª edição, p. 27). Contraponto Editores.

medo de ser julgado negativamente pelos outros devido aos sintomas visíveis de pânico e preocupações sobre o funcionamento mental, como perder o controle (DSM-5, 2014, p. 209-210).

Segundo Seromenho (2022), os ataques de pânico envolvem a sensação de pelo menos quatro dos seguintes sintomas (p. 92):

- Palpitações, batimentos cardíacos ou frequência cardíaca acelerada;
- Suores;
- Tremores;
- Sensação de falta de ar;
- Sensação de asfixia;
- Dor ou desconforto no peito;
- Náusea ou desconforto abdominal;
- Sensação de tontura, instabilidade, vertigem ou desmaio;
- Calafrios ou sensação de calor;
- Parestesias (dormência ou formigamento);
- Desrealização ou despersonalização;
- Medo de perder o controle ou enlouquecer;
- Medo de morrer.

Embora os termos ataque de pânico e crise de ansiedade serem utilizados como sinónimos, os mesmos representam tipos de crise diferentes (Seromenho, 2022).

Enquanto o ataque de pânico aparece quase de forma espontânea, a crise de ansiedade acontece depois de um período de preocupação excessiva por causa de um acontecimento ou situação específica.

Na crise de ansiedade, as pessoas têm dificuldade em pensar logicamente sobre um acontecimento que está para acontecer e passam longos períodos de tempo a sofrer por antecipação. No ataque de pânico, que acontece inesperadamente, isto não se verifica.²³ (p. 100).

Relativamente aos sintomas,

(...) da crise de ansiedade são tipicamente de menor intensidade do que os da crise de pânico. No caso do ataque de pânico, os sintomas são extremamente intensos, mas desaparecem numa questão de minutos

²³ Seromenho, S. (2022). O que é a ansiedade, afinal? As perturbações de ansiedade. Não é loucura, é ansiedade: primeiros socorros para combateres a doença do século. (5ª edição, p. 100). Contraponto Editores.

(...) na ansiedade são mais brandos, mas persistem por longos períodos de tempo.²⁴ (p. 100).

6.2.3 Transtorno de Ansiedade Social

(...) caracteriza-se pelo medo e ansiedade persistentes e excessivos em contextos de exposição ao escrutínio dos outros. Nestes contextos, é frequente o receio do embaraço, da humilhação e da rejeição, o que leva ao evitamento das situações de interação social, a níveis de sofrimento significativo e a um impacto considerável nas várias áreas da vida.²⁵ (p. 28).

Os indivíduos com este transtorno, de acordo com o DSM-5, podem ser inadequadamente assertivos, excessivamente submissas ou, com menos frequência, muito controladoras durante conversas. Podem demonstrar uma postura corporal excessiva, um contacto visual inadequado ou falar com uma voz extremamente suave. Podem também ser tímidos ou retraídos, e menos abertos em conversas, revelando pouco sobre si mesmos²⁶ (p. 204).

Com mais especificidade na música, temos o transtorno de ansiedade social do tipo somente desempenho ou simplesmente ansiedade de desempenho,

Que são geralmente mais prejudiciais na vida profissional (p. ex., músicos, dançarinos, artistas, atletas) ou em papéis que requerem falar em público. Os medos de desempenho também podem se manifestar em contextos de trabalho, escola ou académicos nos quais são necessárias apresentações públicas regulares. Os indivíduos com transtorno de ansiedade social somente desempenho não temem ou evitam situações sociais que não envolvam o desempenho.²⁷ (p. 203).

6.3 Relação entre a Depressão e a Ansiedade

A ansiedade pode estar presente no quadro clínico da depressão e está relacionada de maneira variável às alterações de humor e aos estados depressivos.

É muito comum pessoas com depressão sofrerem concomitantemente de ansiedade. Da mesma forma, pessoas nas quais a ansiedade se manifesta num grau elevado podem evoluir para um estado depressivo.

²⁴ Seromenho, S. (2022). O que é a ansiedade, afinal? As perturbações de ansiedade. Não é loucura, é ansiedade: primeiros socorros para combateres a doença do século (5ª edição, p. 100). Contraponto Editores.

²⁵ Seromenho, S. (2022). O que é a ansiedade, afinal? As perturbações de ansiedade. Não é loucura, é ansiedade: primeiros socorros para combateres a doença do século (5ª edição, p. 28). Contraponto Editores.

²⁶ American Psychiatric Association (2022). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (5ª edição, texto revisto, p. 204). Washington D.C., APA Publishing.

²⁷ American Psychiatric Association (2022). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (5ª edição, texto revisto, p. 203). Washington D.C., APA Publishing.

Ambas partilham sintomas semelhantes e podem estar simultaneamente presentes, o que pode confundir um pouco as pessoas sobre as suas diferenças. A presença em simultâneo de depressão e ansiedade é muito marcante, implicando maior gravidade de sintomas.²⁸ (p. 29-309).

Figura 3 – Depressão e/ou Ansiedade



Figura 3 - Retirado do livro "Não é Loucura, é Ansiedade" de Sophie Seromenho, 2022, p. 30.

A Depressão, de acordo com a OMS, pode ser entendida como “uma perturbação caracterizada pela tristeza, perda de interesse e prazer, sentimentos de culpa e baixa autoestima, perturbações do sono e/ou apetite, cansaço excessivo e baixa concentração” (Pinto, J., Martins, P., Pinheiro, T. & Oliveira A., 2015, p. 149).

Para Del Porto (1999), e citado por Pinto *et al.* (2015) esta pode ser “entendida enquanto estado afetivo, sintoma e síndrome.”. Enquanto estado afetivo, “a depressão representa a tristeza normal da vida psíquica que, quando em níveis muito elevados, constitui-se como um sinal de alerta para o desenvolvimento de estados depressivos.” (p. 149). Enquanto sintoma, “a depressão pode surgir como uma manifestação secundária de outras perturbações físicas e/ou mentais.” (p. 149).

²⁸ Seromenho, S. (2022). O que é a ansiedade, afinal? As perturbações de ansiedade. Não é loucura, é ansiedade: primeiros socorros para combateres a doença do século (5ª edição, p. 29-30). Contraponto Editores.

Por fim, enquanto síndrome, “a depressão inclui alterações de humor, tais como, tristeza, irritabilidade, ausência de capacidade para sentir prazer, e apatia.” (p. 149). Os estados depressivos são ainda caracterizados por “sentimentos de vazio, redução do interesse pelo ambiente externo, e alterações psicomotoras e vegetativas, tais como sensação de fadiga e perda de energia, e lentificação dos movimentos” (p. 149).

A estreita relação entre a ansiedade e a depressão faz com que a ansiedade seja simultaneamente um sintoma e um fator de previsão (Korte, 2020). Cerca de 80% dos doentes com depressão também apresentam sintomas de ansiedade (Lieb & Frauenknecht, 2012, citado por Korte, 2020, p. 42).

Por outro lado, viver num ambiente de elevada ansiedade aumenta o risco de um episódio depressivo, especialmente para jovens adultos ou adolescentes (H.-U. Wittchen, Kessler, Pfister, Höfler & Lieb, 2000; Bittner *et al.*, 2004, citado por Korte, 2020, p. 42).

Segundo Korte (2020), e com base em dados científicos, a depressão é bastante prevalente, afetando uma em cada quatro pessoas. A sobreposição dos sintomas destes dois distúrbios psicológicos pode levar a todo o tipo de problemas académicos que podem afetar o rendimento escolar dos estudantes (Khesht-Masjedi, M., Shokrgozar, S., Abdollahi, E., Habibi, B., Asghari, T., Ofoghi, R. & Pazhooman, S., 2019, p. 799-800).

6.4 Ansiedade e o Desempenho Escolar

De acordo com vários estudos (Hill, 1984; Hill & Wigfield, 1984 in Bzuneck & Silva, 1989), níveis elevados de ansiedade estão relacionados com deterioração do rendimento escolar (citado por Janeiro, 2013, p. 20). Campos (2015) confirmou que, para valores superiores de ansiedade assumem-se valores inferiores na qualidade de vida, e confirma também que a relação existente entre a ansiedade e a qualidade de vida nos adolescentes é estatisticamente significativa.

O transtorno de ansiedade social somente desempenho (mencionado em 6.2.3) surge quase sempre em correlação com o desempenho escolar. Várias investigações demonstram que prevalecem correlações significativas entre níveis elevados de ansiedade e o desempenho dos alunos em momentos de avaliação (Hassen, 1977; Head & Lindsey, 1984; Hembree, 1988 in Bzuneck & Silva, 1989, citado por Janeiro, 2013, p. 20).

Nesta linha de orientação, diversos estudos apontam que o declínio do desempenho dos alunos que apresentam níveis elevados de ansiedade em relação aos testes é uma das principais causas do fracasso escolar (Spielberger, Gonzalez, Taylor, Algaze & Anton, 1978 in Magalhães, 2007, citado por Janeiro, 2013, p. 20).

Desta forma, parece que os estudantes com maior predisposição para a ansiedade diante das avaliações tendem a apresentar um desempenho inferior, o que, conseqüentemente, causa o aumento do fracasso escolar (Janeiro, 2013).

Campos (2015) afirma que o desempenho escolar revela uma relação estatisticamente significativa com os níveis de ansiedade. “Estudantes com um alto índice de ansiedade são os que obtêm notas mais baixas, apresentando mau desempenho em exames e atividades, falta de interesse (...)” (Vitasari *et al.*, 2010, citado por Munhoz, 2019, p. 4).

Por fim, Ribeiro (2020) afirma que a ansiedade exerce influência não só em contexto de sala de aula, nomeadamente durante a realização das avaliações, mas também no decorrer da atividade de estudo, afetando as operações cognitivas realizadas para processar os conteúdos apresentados.

Segundo Khesht-Masjedi M., Shokrgozar S., Abdollahi E., Habibi B., Asghari T., Ofoghi RS. & Pazhooman, S. (2019), o desempenho dos estudantes na escola, colégio e universidade é influenciado pelos sintomas de depressão e ansiedade, que podem levar a dificuldades de concentração, falta de motivação e interesse, fraca assiduidade e saúde física, como dores de cabeça e fadiga, concluindo que estas condições influenciam o desempenho acadêmico dos estudantes.

6.5 Ansiedade na *Performance Musical*

A ansiedade de desempenho é uma condição de ansiedade de estado, que tem sido o foco de muitos estudos e não está incluído no âmbito desta investigação, no entanto, como níveis elevados de qualquer distúrbio de ansiedade pode levar ao aparecimento da ansiedade na *performance* musical (APM), considereei pertinente abordar este tópico.

A ansiedade de estado é experienciada por períodos de tempo relativamente curtos pela maioria dos indivíduos, se não por todos, em resposta a fatores de *stress* específicos. Quantidades anormalmente elevadas de ansiedade de estado podem ser perturbadoras e patológicas, como acontece na APM.

Em contraste com a ansiedade de estado a curto prazo, a ansiedade de traço pode ser definida como uma predisposição para manter a ansiedade a longo prazo em antecipação de acontecimentos, ou para perceber níveis mais elevados de stress em situações, relações e acontecimentos.

Wristen (2013) acrescenta que vale a pena notar que vários estudos (Kenny, Davis, & Oates, 2004; Leher, Goldman, & Strommen, 1990; Osborne & Kenny, 2008) documentaram que muitos indivíduos que sofrem de ansiedade de desempenho (ansiedade de estado) também têm ansiedade de traço.

A APM é definida como uma condição ansiosa que está diretamente relacionada com a *performance* musical e é reconhecida como um subtipo do transtorno de ansiedade social, que pode ocorrer desde a resposta a um *stress* classificado como normal e sem comprometimento para o músico, até sintomatologia severa e debilitante, muitas vezes semelhante a um ataque de pânico (Canhoto, 2021).

É um fenómeno complexo que resulta da interação de diversos fatores, incluindo a genética, os estímulos ambientais, a experiência, as emoções, as cognições e os comportamentos do indivíduo (Kenny, 2011, citado por Matei, 2017, p. 34).

É uma forma peculiar de comportamento emocional que está relacionada às reações do sistema nervoso, ao comportamento motor expressivo, à avaliação cognitiva, aos sentimentos subjetivos e às alterações comportamentais (Kesselring, 2006, citado por Wiedemann, A., Vogel, D., Voss, C., & Hoyer, J., 2022, p. 205).

A mesma manifesta-se através de três elementos, independentes em diferentes graus: cognições, excitação autonómica e comportamentos (Kenny, 2005, citado por Matei, 2017, p. 34). Apesar de uma certa intensidade de ansiedade na *performance* musical ser considerada um fator facilitador e normal, pode, às vezes, tornar-se debilitante e, até mesmo, ser classificada como um transtorno mental (Matei, 2017).

A APM é um fenómeno comum entre músicos, que pode ocorrer imediatamente antes e durante uma apresentação, mas também pode ser antecipada dias, semanas ou meses antes (Van Kemenade, Van Son, & Van Heesch, 1995, citado por Wiedemann *et al.*, 2022, p. 205). Muitas vezes, a APM está associada à depressão e a Distúrbios de ansiedade, o que torna o tratamento mais desafiador (Wiedemann *et al.*, 2020).

Kenny (2011) propôs uma tipologia tripartida da APM, diferenciando entre APM grave como uma perturbação focal em um músico saudável, APM grave como uma expressão de ansiedade social e APM grave como uma psicopatologia mais complexa, envolvendo ansiedade emocional, cognitiva e somática, além de problemas com a autoestima (citado por Wiedemann *et al.*, 2022, P. 205).

A ligação entre APM e ansiedade social tem sido amplamente estudada (Cox & Kenardy, 1993; Dobos, Piko, & Kenny, 2019; Kenny, 2011; Nicholson, Cody, & Beck, 2015, citado por Wiedemann *et al.*, 2020, p. 205), o que se deve ao facto de que a última edição do DSM-5 reconheceu a APM como “um subtipo distintivo do transtorno de ansiedade social, introduzindo o especificador ‘apenas desempenho’” (Wiedemann *et al.*, 2020, p. 205). Isto destaca a importância de entender e tratar a APM como uma condição séria e específica dentro do contexto da ansiedade social.

No entanto, Kenny (2016) desafiou as definições existentes de APM, procurando resolver as inconsistências com a pesquisa emergente e, mais importante, distinguindo APM do Transtorno de Ansiedade Social (TAS) (citado por Wiedemann *et al.*, 2020, p. 205). Embora a APM e o TAS partilhem características comuns, como o medo de avaliação negativa, ambas as condições mostraram repetidamente diferenças significativas (Kenny, 2008, citado por Wiedemann *et al.*, 2020, p. 205).

Wiedemann *et al.* (2020), não encontram qualquer evidência de que APM esteja primariamente ligada ao TAS, no entanto, o Transtorno de Ansiedade Generalizada (TAG) atuou como um mediador completo entre a APM e o TAS, bem como entre a APM e qualquer outro tipo de ansiedade. A APM é condicionalmente de todos os outros Distúrbios de ansiedade. Isto significa que a associação entre a APM e qualquer transtorno de ansiedade, incluindo o TAS, é totalmente mediada pelo TAG (Wiedemann *et al.*, 2020).

Wiedemann *et al.* (2020) acrescenta ainda que, em termos de informação, o TAG é totalmente suficiente para prever a APM. O conhecimento adicional do TAS não fornece mais informações, no entanto, o inverso não é verdade: a ligação entre a APM e o TAG não é mediada pelo TAS, uma vez que não é possível encontrar uma fronteira entre a APM e o TAS.

6.6 A Adolescência

A OMS define a adolescência como “a fase da vida entre a infância e a idade adulta, dos 10 aos 19 anos de idade”²⁹. A OMS indica ainda que os adolescentes experienciam um crescimento físico, cognitivo e psicossocial rápido, e que isto afeta como sentem, pensam, tomam decisões e interagem com o mundo à sua volta.

De modo geral, a adolescência é marcada pelo início da puberdade, e termina quando o indivíduo atinge a maturidade adulta, não sendo, assim, uma fase rigidamente definida ou catalogada no que toca a idade (Ferreira e Nelas, 2006):

É referido com frequência que a adolescência se inicia com as transformações fisiológicas da puberdade, não deixando de ser condicionada por fatores de ordem social e cultural em interação com o desenvolvimento biológico, intelectual e emocional, o que permite ao indivíduo a sua integração no mundo adulto. Por outro lado, termina quando o jovem atinge a maturidade social e emocional e adquire a experiência, a habilidade e a vontade, características necessárias para assumir o papel de adulto, de acordo com os padrões culturais do meio onde vive.³⁰ (p. 145).

As perturbações de ansiedade nos adolescentes têm um impacto significativo no funcionamento social e académico, causando sofrimentos significativos tanto para os estudantes como para as suas famílias.

Se não forem tratadas, essas perturbações tendem a persistir e aumentam o risco de doenças médias, de um bem-estar prejudicado e de diversas perturbações psicológicas, como a depressão e abuso de substâncias (Preeti, B., Singh, K. & Kumar, R., 2017).

Após uma análise dos principais estudos realizados com a população em geral, Preeti *et al.* (2017) constataram um aumento significativo nos níveis de ansiedade em crianças, adolescentes e jovens adultos.

A depressão tem um impacto devastador em todos os indivíduos, especialmente entre os adolescentes. A mesma pode prejudicar a qualidade de vida e o bem-estar, aumentar os riscos de suicídio e agravar a saúde mental ou física (Preeti *et al.*, 2017).

²⁹ OMS. Consultado a 17 de fevereiro em <https://www.who.int/health-topics/adolescent-health>

³⁰ Ferreira, M., Nelas, P. (2006). Adolescências... Adolescentes.... Repositório Científico do Instituto Politécnico de Viseu.

Sendo a adolescência uma fase crucial da vida, que constitui um período de transformação e desafios, na qual múltiplas mudanças físicas, psíquicas, afetivas e sociais ocorrem, os adolescentes têm, por vezes, dificuldade em efetuar uma adaptação psicossocial saudável, o que pode contribuir para o emergir de condições como depressão e ansiedade (Campos, 2015).

6.7 Etiologia da Ansiedade

A experiência subjetiva da ansiedade tem tipicamente duas componentes, nomeadamente a componente física e a componente emocional, que afetam os processos cognitivos do indivíduo (Cates *et al.*, 1996; Charles e Shelton, 2004; Augustin, 2005; Shri, 2006; Rang *et al.*, 2007, citado por Shri, R., 2010, p. 101).

Figura 4 – Sintomas de Distúrbios de Ansiedade

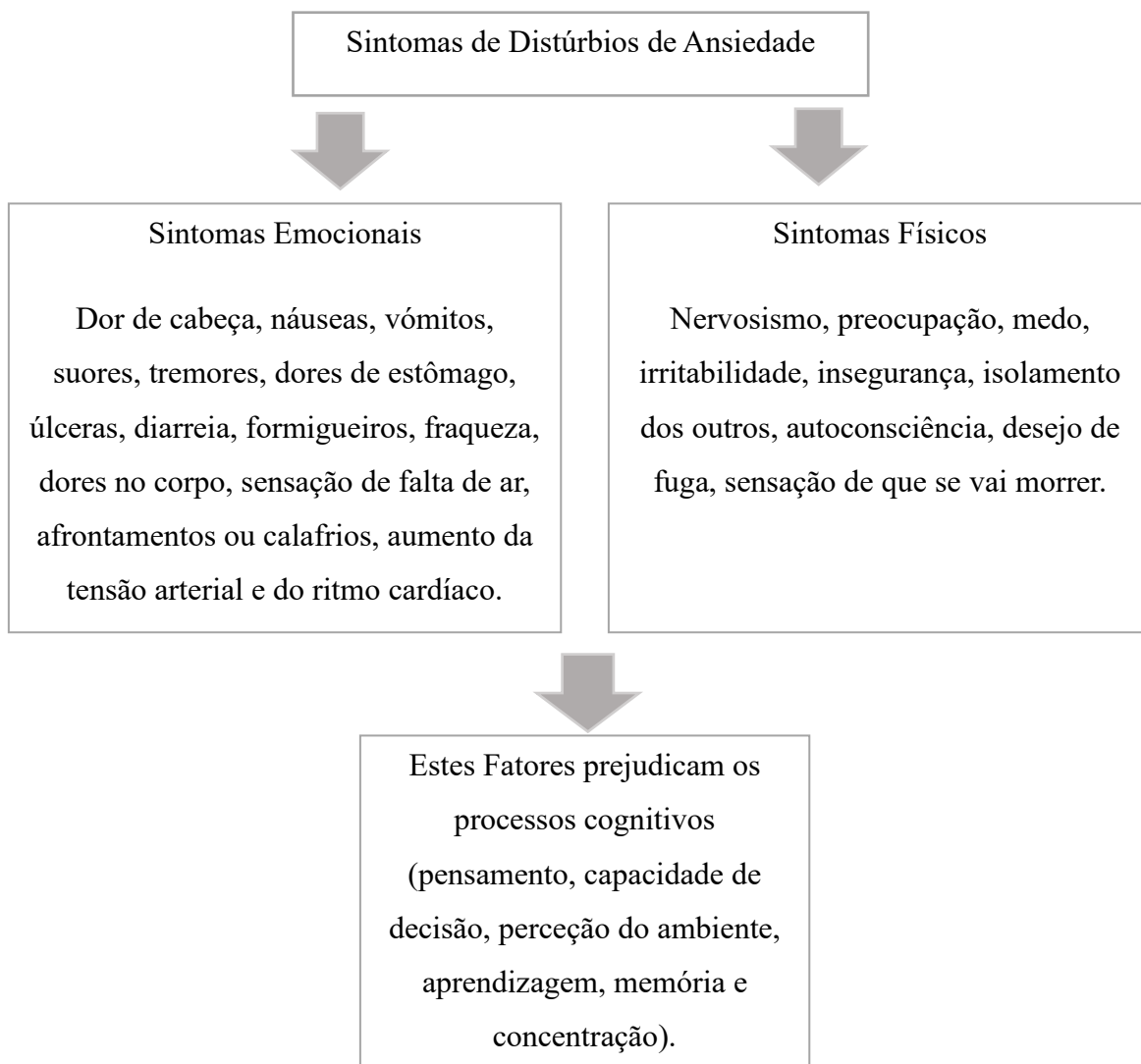


Figura 4 - Sintomas de Distúrbios de Ansiedade de Shri (2010, p. 101).

Várias teorias psicodinâmicas, psicanalíticas, comportamentais, cognitivas, genéticas e biológicas têm sido propostas para explicar a etiologia e a fisiopatologia das perturbações de ansiedade (Cates *et al.*, 1996, citado por Shri, 2010, p. 102). Diz-se que estes são fatores biopsicossociais que contribuem para as perturbações de ansiedade (Pies, 1994; White, 2005; Wong, 2006, citado por Shri, 2010, p. 102).

Tabela 6 – Etiologia dos Distúrbios de Ansiedade

Causas Biológicas	Causas Psicológicas	Causas Sociais
<ul style="list-style-type: none"> • Hereditariedade; • Desequilíbrio dos neurotransmissores; • Doença; • Medicamentos; • Fatores Nutricionais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Traços de personalidade; • Baixa autoestima; • Dissonância cognitiva; • Emoções negativas; • Conflitos interpessoais e/ou intrapessoais; • Crises de desenvolvimento; • Percepção de fatores situacionais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Experiência de vida adversas; • Falta de apoio social; • <i>Stress</i> no trabalho; • Falta de competências sociais; • Mudança de valores; • Conflito de normas sociais; • Terrorismo; • Calamidades naturais.

Tabela 6 - Tabela da Etiologia dos Distúrbios de Ansiedade de Shri (2010, p. 102).

Fatores Biológicos

- Fatores Genéticos: os fatores genéticos predis põem certas pessoas para as perturbações de ansiedade. “Existe uma maior probabilidade de ocorrência de uma perturbação de ansiedade nos pais, filhos e irmãos de uma pessoas com perturbação de ansiedade do que nos familiares de alguém sem perturbação de ansiedade”;³¹ (p. 102).
- Desequilíbrio dos neurotransmissores: “estudos funcionais e de imagiologia cerebral mostraram que vários transmissores estão ligados à neurologia da ansiedade.”³² (p. 103).

³¹ (Torgersen, 1983; Weissman, 1993; Goldman, 2001, citado por Shri, 2010, p. 102).

³² (Cates *et al.*, 1996; Sandford *et al.*, 2000; Millan, 2003; Augustin, 2005, citado por Shri, 2010, p. 103).

Fatores Psicológicos

A ansiedade pode ocorrer quando uma combinação de *stress* interno e externo sobrecarrega as capacidades normais de lidar com uma situação ou quando a capacidade de lidar normalmente com uma situação é reduzida por alguma razão. Segundo Shri (2010), os fatores psicológicos são divididos da seguinte forma:

- **Psicodinâmicos:** quando os processos mentais internos concorrentes, os instintos e os impulsos entram em conflito, causando angústia;
- **Comportamental:** a ansiedade é uma resposta mal-adaptada, aprendida a experiências e situações passadas específicas que se generalizam a situações futuras semelhantes;
- **Espiritual:** quando as pessoas sentem um vazio e um nada profundos e insaciáveis nas suas vidas, levando frequentemente à angústia relativamente à sua mortalidade e eventual morte.

Fatores Sociais

Experiências de vida como a morte na família, o divórcio, a perda de emprego, a perda financeira, um acidente ou uma doença grave afetam a atitude e a resposta de uma pessoa às situações da vida.

A exposição prolongada a abusos, violência, terrorismo e pobreza pode afetar a suscetibilidade de um indivíduo a perturbações de ansiedade (Eysenck, 2004, citado por Shri, 2010, p. 104).

6.8 Estatísticas da Ansiedade e da Depressão

Cerca de 20% dos jovens sofrem de problemas de ansiedade de uma forma ou outra (Khesht-Masjedi *et al.*, 2019). A ansiedade e a depressão contam com uma prevalência de cerca de 4 a 20%, a primeira, enquanto a outra de 1% a 2% na idade pré-pubertária e 3% a 8%, se nos referirmos à adolescência (Gonçalves, 2019).

A prevalência de ansiedade e depressão entre os estudantes pode ser considerada elevada (Wristen, 2013). Blanco, C., Okuda, M., Wright, C., Hasin, D. S., Grant, B. F., Liu, S. M., & Olfson, M (2008) verificaram que 12% dos estudantes sofrem de uma perturbação de ansiedade e 11% de uma perturbação do humor.

Soet e Sevig (2006) encontraram uma taxa de depressão de 14,9% e uma taxa de ansiedade de 5,9% entre os seus estudantes participantes, enquanto Kessler, Chiu, Demler e Walters (2005) documentaram uma taxa de perturbação de ansiedade de 18,1% e uma taxa de perturbação do humor, incluindo depressão, de 9,5% (citado por Wristen, 2013, p. 20).

Os resultados de Gonçalves (2019) também indicam uma elevada prevalência de ansiedade, com uma percentagem de 13,4%. Cerca de 8% das crianças e adolescentes sofrem de depressão, e 11% dos adolescentes têm uma perturbação depressiva aos 18 anos, de acordo com o *National Co-morbidity Survey-Adolescent Supplement*.

A investigação sobre perturbações psiquiátricas em amostras escolares de adolescentes foi encontrada em cerca de 29% das raparigas e 23% dos rapazes, sendo a depressão a perturbação mais comum (Preeti *et al.*, 2017).

Cerca de 5% das crianças e dos adolescentes sofrem destas perturbações, que são mais frequentes nos adolescentes do que nas crianças, e mais comuns nas raparigas do que nos rapazes, sendo que dois em cada três adolescentes com perturbações de ansiedade são raparigas (Khesht-Masjedi *et al.*, 2019).

O DSM-5 também confirma que “os distúrbios psicológicos ocorrem com mais frequência em indivíduos do género feminino do que no masculino, com uma proporção de aproximadamente 2:1.” (p. 189).

O distúrbio de ansiedade generalizada tem uma prevalência de 5,1%, sendo mais frequente no género feminino e, é provável que haja comorbilidade com outras perturbações; o distúrbio de pânico tem uma prevalência de 5% nas mulheres e 2% nos homens, com maior prevalência no género feminino, e tem uma grande taxa de comorbilidade com a depressão; o distúrbio de ansiedade social tem uma prevalência de 13,3% na população, sendo também mais comum no género feminino que no masculino (Shri, 2010).

7 Justificação do Projeto, Problemática e Pergunta de Investigação.

De acordo com a literatura, os distúrbios de ansiedade e a depressão são condições que afetam crianças, adolescentes e adultos, e é possível confirmar que os mesmos têm um

impacto negativo no percurso acadêmico dos estudantes, afetando o seu desempenho escolar.

Os sintomas em conjunto dos distúrbios da ansiedade e da depressão têm consequências devastadoras que podem prejudicar, não só o desempenho acadêmico, mas como a qualidade de vida dos indivíduos.

Sendo a adolescência uma fase de grandes alterações, sejam elas físicas, mentais, éticas ou sociais, os estudantes nesta faixa etária encontram-se mais suscetíveis a ter um ou vários distúrbios mentais e/ou depressão.

Uma das principais razões que me levou a escolher este tema foi a minha vivência pessoal com alguns destes distúrbios psicológicos e psiquiátricos. Desde o impacto que tiveram no meu percurso acadêmico até à minha própria vontade de investigar como se manifestam, qual a relação entre eles, como conviver com os mesmos e como melhorar a minha vida pessoal, académica e profissional, dadas as limitações que estas condições impõem.

Neste sentido, este Projeto de Investigação é impulsionado, não apenas pelo desejo de compreender melhor os distúrbios que me afetam, mas principalmente pela intenção de oferecer ferramentas e estratégias, tanto para os meus alunos e futuros alunos quanto para todos os estudantes de música, para que aprendam a conviver com a ansiedade num ambiente tão competitivo, exigente e perfeccionista como o ensino da música.

Com isto, centrei a minha investigação nas seguintes afirmações e questões:

- Quais são os níveis de ansiedade nos alunos do ensino básico e secundário de música e determinar se estão de acordo, em ascendência ou descendência dos níveis reportados na literatura;
- Há prevalência dos distúrbios de ansiedade no género feminino?
- Qual é o nível de ansiedade dos alunos da classe de fagote?
- A ansiedade influencia o desempenho escolar?
- Avaliar a eficácia de estratégias de estudo aplicadas para ajudar a controlar a ansiedade.

8 Metodologia de Investigação.

No processo de investigação, a metodologia constitui uma fase fundamental para a orientação do desenvolvimento do estudo e para a concretização dos objetivos pretendidos (Janeiro, 2013).

De acordo com Quivy e Campenhoudt (1992), a metodologia consiste no

prolongamento natural da problemática, articulando de forma operacional os marcos e as pistas que serão finalmente retidos para orientar o trabalho de observação e análise. É composta por conceitos e hipóteses estritamente articulados entre si para, em conjunto, formarem um quadro de análise coerente.³³ (p. 151).

Assim, uma das principais tarefas da metodologia será tentar classificar os vários métodos a utilizar na prossecução da investigação (Almeida & Pinto, 1982).

8.1 Questionário RCADS

A *Revised Children's Anxiety and Depression Scale* (RCADS) é uma adaptação norte-americana da *Spence's Children Anxiety Scale* (SCAS), de origem australiana, adaptada para corresponder melhor com a classificação dos distúrbios de ansiedade do DSM-4 (Chorpita *et al.*, 2000, 2005). A SCAS avalia sete parâmetros: pânico e agorafobia, ansiedade social, ansiedade de separação, ansiedade generalizada, obsessão e compulsão, medo de agressão física e desejo social (Tourinho, S., Hemanny, C. & Oliveira, I., 2020)

A escala RCADS, constituída por 47 itens, foi concebida para avaliar sintomas clínicos de ansiedade e depressão. Segundo Esbjørn BH, Sømhovd MJ, Turnstedt C, Reinholdt-Dunne ML (2012), esta escala avalia seis subescalas:

- Perturbação de Ansiedade de Separação;
- Perturbação de Ansiedade Social;
- Perturbação Obsessiva-Compulsiva;
- Perturbação de Pânico;
- Perturbação de Ansiedade Generalizada;
- Depressão.

³³ Quivy, R., & Campenhoudt, V. (1992). Manual de investigação em ciências sociais. Lisboa: Gradiva.

A pontuação é realizada numa escala *Likert* de 4 pontos, sendo que 0 corresponde a nunca e 3 a sempre. É composta por 37 itens de ansiedade e 10 de depressão. Uma pontuação total é a soma de todas as subescalas da ansiedade, o que nos dá um índice geral dos níveis de ansiedade; a outra é a soma de todas as subescalas e fornece uma estimativa do nível total de sintomas internalizantes.

A RCADS foi submetida à validação semântica por um estudo realizado em Salvador e Curitiba (NOVA, 2016, citado por Tourinho *et al.*, 2020, p. 549). Em 2002, foi submetida a uma amostra populacional de 405 crianças e adolescentes, oriundas de escolas não governamentais da Austrália, onde o objetivo foi examinar as propriedades psicométricas da RCADS, onde a consistência interna mostrou-se adequada, assim como a validade de convergência (Tourinho *et al.*, 2020).

8.2 Amostra

Segundo Fortin (1996), uma população é uma coleção de elementos ou sujeitos que “partilham características em comum, definidas por um conjunto de critérios. Por outro lado, a amostra refere-se ao grupo ou subconjunto de uma população, escolhida de forma a obter informações relacionadas com o fenómeno em estudo” (p. 25) (citado por Costa, 2023).

A primeira amostra desta investigação conta com um total de 500 alunos, 226 alunos masculinos e 274 alunos femininos, com maior especificidade na tabela 7.

Tabela 7 - Amostra Total

Academia	Número de Alunos			Género			
	Ensino Básico	Ensino Secundário	Total	Feminino	%	Masculino	%
AMCP	279	45	324	181	55,8	143	44,2
AAC	76	-	76	43	56,6	33	43,4
AACHaves	100	-	100	50	50	50	50

Tabela 7 - Elaboração da mestranda a partir da informação obtida através da recolha de dados.

Esta primeira amostra será a que irá providenciar uma resposta para a primeira e segunda pergunta de investigação deste estudo (5.2).

A segunda amostra desta investigação, que abrange os alunos da classe de fagote, conta com um total de 12 alunos, 3 alunos masculinos e 9 alunos femininos, com maior especificidade na tabela 8.

Tabela 8 – Alunos da Classe de Fagote

Academia	Número de Alunos		Género	
	Ensino Básico	Ensino Secundário	Feminino	Masculino
AMCP	2	-	2	-
AAC	8	-	7	1
AACHaves	2	-	-	2

Tabela 8 - Elaboração da mestrand a partir da informação obtida através da recolha de dados.

Esta segunda amostra irá providenciar respostas para as terceira, quarta e quinta perguntas de investigação (5.2).

8.3 Elaboração de uma Agenda de Estudo Semanal

A agenda de estudo é uma ferramenta que surgiu após a leitura de um artigo de McPherson e Renwick (2001), que destaca a importância de “registar os progressos, desafios e adversidades durante a prática.” (p. 169-186).

Os investigadores mostraram como o uso de um diário pode ser positivo, ajudando os alunos a refletir sobre os seus sucessos e as suas dificuldades, tornando-o essencial para que os professores possam auxiliar melhor o trabalho individual dos alunos.

O diário fortalece os conteúdos ensinados, oferecendo sugestões para ajustar e adaptar as técnicas utilizadas. Desta forma, os alunos conseguem analisar e avaliar seu próprio estudo de forma mais detalhada, identificando os pontos a melhorar e as estratégias a serem adotadas.

Além disso, as avaliações anteriores permitem que os alunos possam organizar e planear o seu trabalho, determinando quais pontos exigirão maior dedicação e empenho na próxima sessão de estudo.

Ao longo do ano letivo, os alunos da classe de fagote preencheram uma agenda elaborada por mim. O modelo fornecido aos alunos encontra-se disponível no anexo e compreendia os seguintes conteúdos:

- Obras e trabalho técnico a trabalhar;
- Planeamento do horário de estudo para cada semana, expondo o tempo planeado e o tempo real de prática, no qual os alunos devem apresentar os acontecimentos inesperados que provocaram a diminuição do tempo relativamente à sua planificação inicial;
- Estratégias de estudo aplicadas e respetiva autoavaliação;
- Pontos a melhorar e os progressos de cada semana.

8.4 Questionário Final

O questionário final foi realizado com o objetivo de avaliar e comprovar a eficácia do método de estudo aplicado, ao analisar as respostas fornecidas pelos alunos que englobam a segunda amostra.

Segundo Yaremko, Harari, Harrison e Lynn (1986, p. 186), os questionários são definidos como “um conjunto de perguntas sobre um determinado tópico que não testa a habilidade do respondente, mas mede a sua opinião, os seus interesses, os aspectos de personalidade e a informação biográfica” (citado por Günther, 2003, p. 1).

Para Hill e Hill (1998), os questionários são mais fáceis de aplicar e mais fáceis de analisar numa perspetiva quantitativa. Estes instrumentos podem ser utilizados, quer para obter factos, quer para medir opiniões, atitudes e satisfações, entre outros.

Com este último questionário, pretendo tomar conhecimento sobre a opinião dos alunos acerca das estratégias desenvolvidas, bem como entender se o planeamento do estudo através da realização da agenda de estudo semanal, que continha as estratégias, os ajudou a expandir o seu compêndio de estudo, auxiliando e contribuindo para uma prática individual cada vez mais autónoma e se os ajudou a controlar melhor a ansiedade.

8.5 Ética da Investigação

No decorrer da investigação, foram realizados questionários aos alunos das turmas do ensino básico e secundário e aos alunos da classe de fagote de cada uma das academias.

Visto que a amostra desta investigação baseia-se em estudantes menores de idade, foram tomados cuidados relativamente à autorização, privacidade e confidencialidade, tais como:

- Envio de um pedido de autorização aos encarregados de educação da participação dos seus educandos, elaborado por mim e enviado por email pelas academias, especificando o propósito dos questionários;
- Informação transmitida aos alunos de que a participação no questionário não é obrigatória;
- Questionários realizados de forma completamente anónima.

Após consentimento por parte dos encarregados de educação, o questionário foi distribuído pelas turmas, onde, mais uma vez, foi enfatizado o facto de a participação não ser obrigatória e a anonimidade do questionário.

O mesmo processo foi realizado com os encarregados de educação dos alunos de fagote, onde foi marcada uma reunião no início do ano letivo com os EE e respetivos alunos, onde expliquei o propósito da realização do questionário e os objetivos da investigação. Apenas após a autorização dos encarregados de educação, é que dei início à minha investigação com os alunos da classe de fagote.

9 Análise e Apresentação de Resultados

9.1 Resultados RCADS da AMCP

Nesta secção estarão detalhados os resultados do questionário RCADS realizado nos alunos do ensino básico e secundário de música da Academia de Música de Castelo de Paiva, dividida por anos de escolaridade/graus. Os gráficos apresentados contêm informações mais detalhadas relativamente à severidade dos sintomas.

5º Ano Escolar

Dá-se início à análise dos resultados do ensino básico de música, com um total de 21 alunos, onde 12 são do género feminino e 9 do género masculino.

Analisando os resultados recolhidos, somando os valores obtidos nos sintomas “moderado” e “severo”, o 5º ano apresenta uma taxa de prevalência de 28,6% no distúrbio

de ansiedade generalizada; 28,6% no distúrbio de pânico; 19% no distúrbio de ansiedade social; e 14,3% na depressão.

O valor do índice total de ansiedade, medido através da soma dos resultados obtidos em cada distúrbio de ansiedade, é de 28,6%; e o valor do índice total de ansiedade e depressão, medido através da soma dos resultados obtidos em cada distúrbio de ansiedade e depressão, é de 28,6%.

Gráfico 1 – Distúrbios de Ansiedade do 5º Ano da AMCP

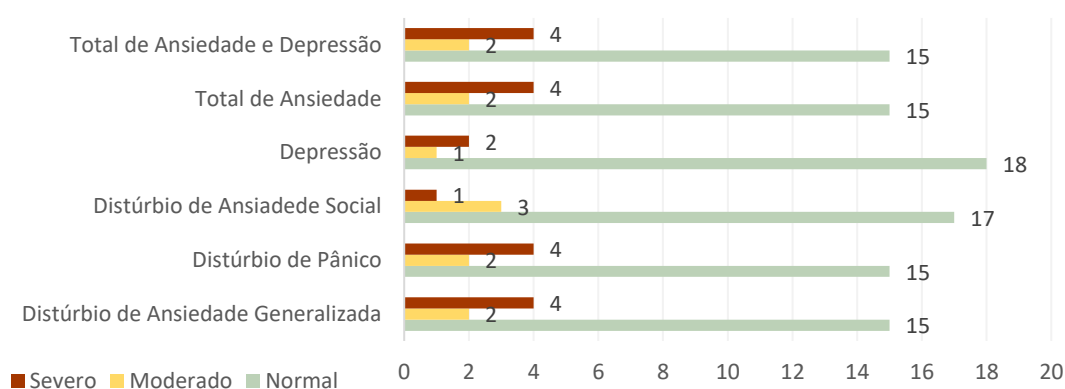


Gráfico 1 – elaboração da mestrandia.

A prevalência do gênero será avaliada nos dois índices totais: índice total de ansiedade, para medir a prevalência nos distúrbios de ansiedade; e índice total de ansiedade e depressão, para medir a prevalência nos distúrbios de ansiedade e depressão. Este ano escolar não revela nenhuma prevalência de gênero específica, obtendo os dois gêneros 50%.

6º Ano Escolar

O 6º ano da AMCP é constituído por 72 alunos, onde 48 são do gênero feminino e 24 do gênero masculino.

Neste ano escolar, observa-se uma taxa de prevalência de 16,6% no distúrbio de ansiedade generalizada; 27,8% no distúrbio de pânico; 23,6% no distúrbio de ansiedade social; e 20,8% na depressão.

Observa-se uma avaliação de 19,9% no índice total de ansiedade e 26,6% no índice total de ansiedade e depressão.

Gráfico 2 – Distúrbios de Ansiedade no 6º ano da AMCP

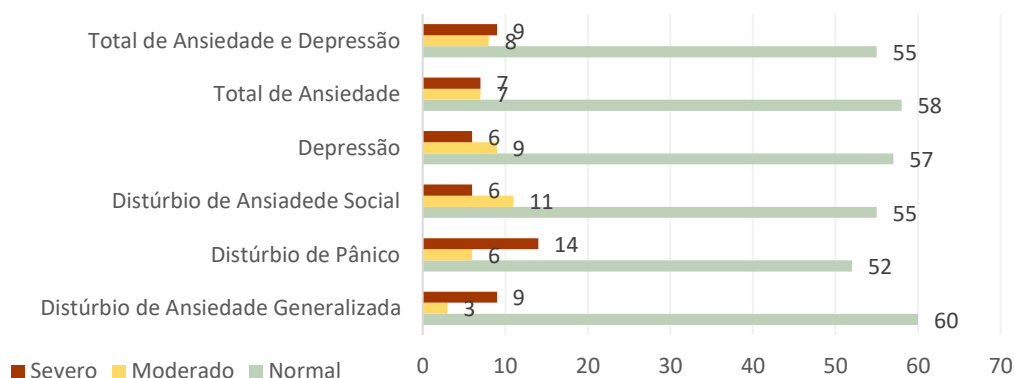


Gráfico 2 - elaboração da mestranda.

Neste ano escolar já é possível observar uma prevalência de género no índice de ansiedade total e no índice de ansiedade e depressão, de 57,1% e 58,8%, respetivamente, no género feminino.

7º Ano Escolar

No 7º ano da AMCP, existe uma amostra total de 54 alunos, dos quais 33 são do género feminino e 21 do género masculino.

Relativamente aos níveis dos distúrbios de ansiedade, verifica-se uma taxa de 25,9% no distúrbio de ansiedade generalizada; 29,6% no distúrbio de pânico; 20,4% no distúrbio de ansiedade social; e 16,7% na depressão.

Analisa-se uma taxa de 31,5% e 35,2% no índice total de ansiedade e no índice total de ansiedade e depressão, respetivamente.

Gráfico 3 – Distúrbios de Ansiedade no 7º ano da AMCP

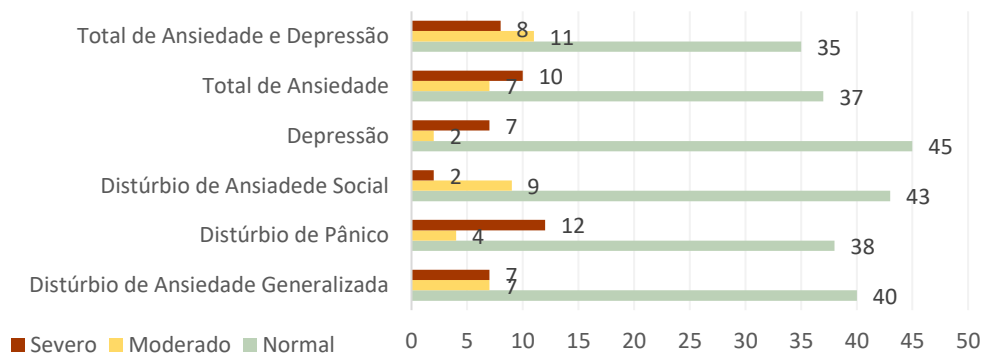


Gráfico 3 - elaboração da mestranda.

Semelhante ao ano escolar anterior, verifica-se uma prevalência de género no género feminino, com 52,9% no índice total de ansiedade e 52,6% no índice total de ansiedade e depressão.

8º Ano Escolar

O 8º ano de escolaridade conta com uma amostra total 52 alunos, onde 32 participantes são do género feminino e 20 são do género masculino.

Os participantes deste ano escolar apresentam uma taxa de 19,2% no distúrbio de ansiedade generalizada; 28,9% no distúrbio de pânico; 9,7% no distúrbio de ansiedade social; e, por fim, 23,1% na depressão.

Verifica-se uma taxa de 28,9% no índice total de ansiedade e 25% no índice total de ansiedade e depressão.

Gráfico 8 – Distúrbios de Ansiedade no 8º ano da AMCP

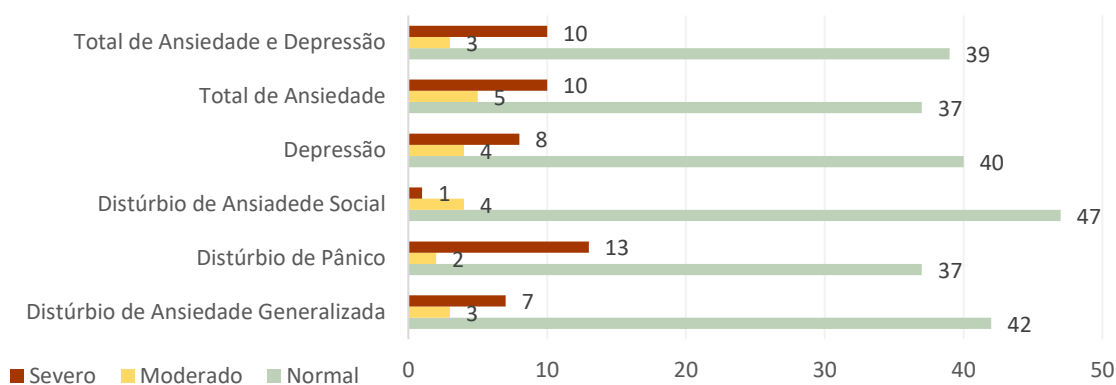


Gráfico 4 - elaboração da mestranda.

Na prevalência de género é possível observar uma prevalência significativa de 93,3% no género feminino no índice total de ansiedade e 92,3% no índice total de ansiedade e depressão.

9º Ano Escolar

Este ano escolar é composto por uma amostra total de 73 participantes, sendo 32 do género feminino e 31 do género masculino.

Confirma-se uma taxa de 23,3% no distúrbio de ansiedade generalizada; 35,7% no distúrbio de pânico; e 15% no distúrbio de ansiedade social e depressão.

O índice total de ansiedade apresenta uma taxa de 31,6% e o índice total de ansiedade e depressão apresenta uma taxa de 27,4%.

Gráfico 5 – Distúrbios de Ansiedade no 9º ano da AMCP

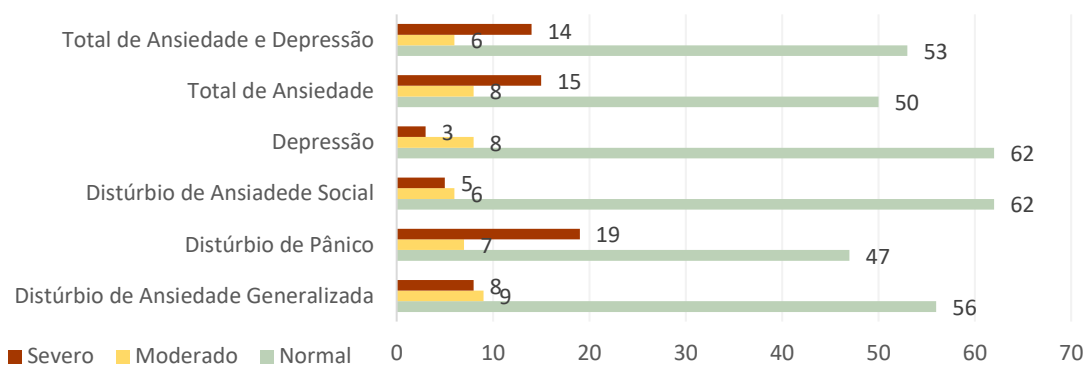


Gráfico 5 - elaboração da mestrand.

No que concerne à prevalência de género, volta a debruçar-se sob o género feminino, com 82,6% no índice total de ansiedade e 95% no índice de ansiedade e depressão.

10º Ano Escolar

Dá-se início à análise dos resultados do ensino secundário de música da AMCP, com um total de 20 alunos, distribuídos de igual forma entre os dois géneros, 10/10.

Descobriu-se uma taxa de 10% no distúrbio de ansiedade generalizada; 35% no distúrbio de pânico; 25% no distúrbio de ansiedade social; e 20 % na depressão.

O índice total de ansiedade e o índice total de ansiedade e depressão possuem a mesma taxa de 30%.

Gráfico 12 – Distúrbios de Ansiedade no 10º ano da AMCP.

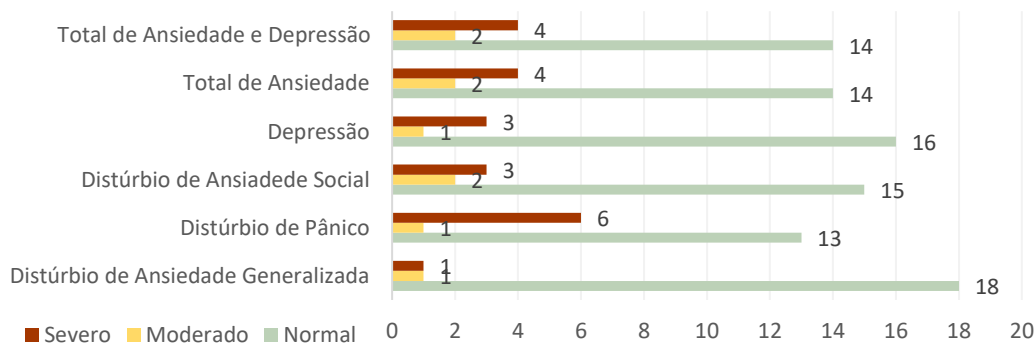


Gráfico 6 - elaboração da mestrand.

A prevalência de género incide-se por completo no género feminino (100%) em ambos os índices totais.

11º Ano Escolar

Composto por 13 participantes, dividindo-se em 5 participantes do género feminino e 8 participantes do género masculino.

O distúrbio de personalidade generalizada apresenta uma taxa de 23,1%; o distúrbio de pânico apresenta uma taxa de 38,5%; o distúrbio de ansiedade social apresenta uma taxa de 30,8%, e, por último, a depressão apresenta uma taxa de 7,6%.

Verifica-se um valor de 30,8% no índice total de ansiedade e 38,5% no índice total de ansiedade e depressão.

Gráfico 7 – Distúrbios de Ansiedade no 11º ano da AMCP

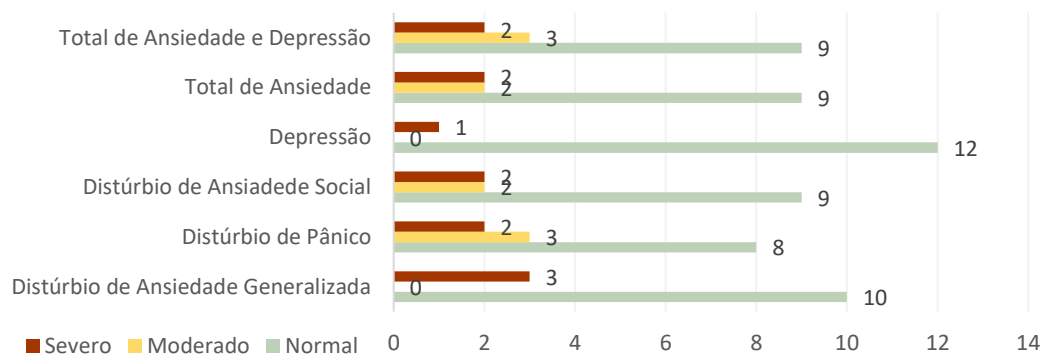


Gráfico 7 - elaboração da mestranda.

Pela primeira vez, verifica-se uma prevalência do género masculino no índice total de ansiedade e no índice total de ansiedade e depressão, de 75% e 80%, respetivamente.

12º Ano Escolar

Por fim, o 12º ano da AMCP tem a participação de 12 alunos, dos quais 4 pertencem ao género feminino e 8 ao género masculino.

Esta amostra de participantes revela uma taxa de 33,3% no distúrbio de ansiedade generalizada; 50% no distúrbio de pânico; 16,7% no distúrbio de ansiedade social e na depressão.

O valor 41,7% está presente no índice total de ansiedade e o valor 33,3% no índice total de ansiedade e depressão.

Gráfico 8 – Distúrbios de Ansiedade no 12º ano da AMCP

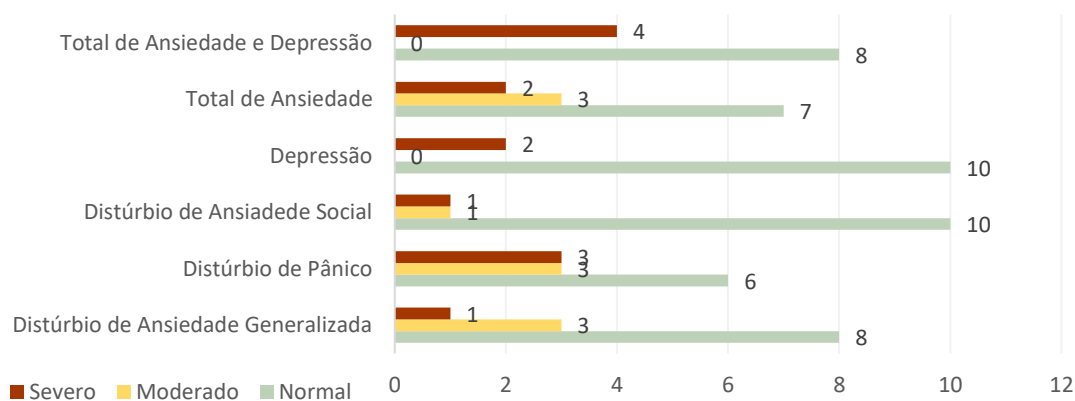


Gráfico 8 - elaboração da mestranda.

No que diz respeito ao índice total de ansiedade, a prevalência de género fica sob o género masculino, com uma taxa de 60%, enquanto que no índice total de ansiedade e depressão a prevalência não está sob nenhum género em específico, sendo que ambos obtiveram uma taxa de 50%.

9.1.1 Síntese

De modo geral, a amostra da AMCP é constituída por mais raparigas (55,8%) que rapazes (44,2%). Os resultados dos índices totais são obtidos apenas através da soma dos participantes que revelaram sintomas de ansiedade e depressão. Da amostra total (324), 90 revelam sintomas (27,8%).

O índice total de ansiedade – calculado apenas com o número de participantes a revelar sintomas – é constituído por 68,9% no género feminino e 31,1% no género masculino, enquanto que o índice total de ansiedade e depressão totaliza com 70% no género feminino e 30% no género masculino.

Com isto, é possível afirmar que os níveis de ansiedade e depressão dos alunos da AMCP, descobertos no decorrer desta investigação, estão de acordo com os níveis descobertos na literatura, ou até mesmo ligeiramente mais altos e existe uma prevalência destes distúrbios de ansiedade e/ou depressão no género feminino em comparação com o género

masculino, o que também apoia as descobertas de outros estudos mencionados na literatura.

9.2 Resultados RCADS da AAC

Nesta secção estarão detalhados os resultados do questionário RCADS realizado nos alunos do ensino básico e secundário de música da Academia d'Artes de Cinfães, dividida por anos de escolaridade/graus. Os gráficos apresentados contêm informações mais detalhadas relativamente à severidade dos sintomas.

5º Ano Escolar

Dá-se início à análise dos resultados do ensino básico de música, com um total de 13 alunos, onde 6 são do género feminino e 7 do género masculino.

Analisando os resultados recolhidos, somando os valores obtidos nos sintomas “moderado” e “severo”, o 5º ano apresenta uma taxa de prevalência de 7,6% no distúrbio de ansiedade generalizada; 15,4% no distúrbio de pânico; 30,8% no distúrbio de ansiedade social; e 7,6% na depressão.

O valor do índice total de ansiedade, medido através da soma dos resultados obtidos em cada distúrbio de ansiedade, é de 30,8%; e o valor do índice total de ansiedade e depressão, medido através da soma dos resultados obtidos em cada distúrbio de ansiedade e depressão, é de 15,4%.

Gráfico 9 – Distúrbios de Ansiedade do 5º Ano da AAC

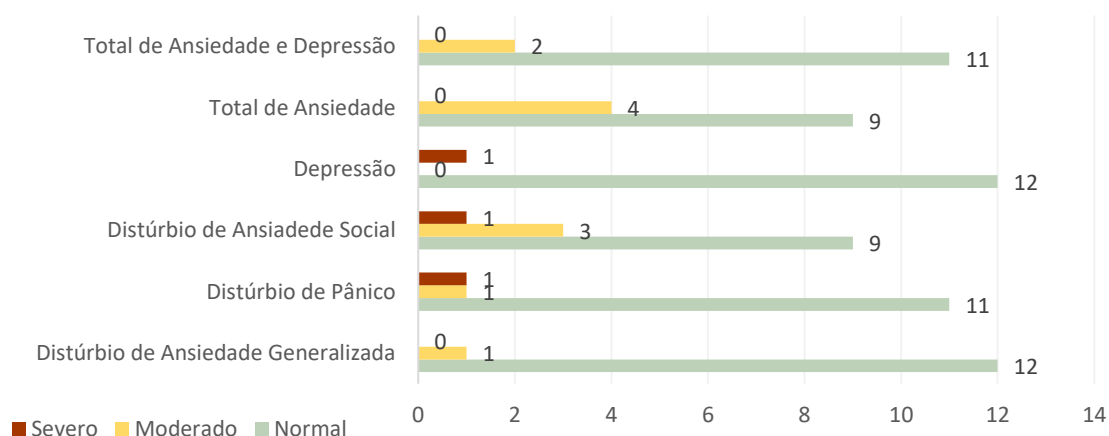


Gráfico 9 - elaboração da mestranda.

A prevalência do género será avaliado nos dois índices totais: índice total de ansiedade, para medir a prevalência nos distúrbios de ansiedade; e índice total de ansiedade e depressão, para medir a prevalência nos distúrbios de ansiedade e depressão. Este ano escolar não revela nenhuma prevalência de género específica em ambos os índices, obtendo os dois géneros uma cotação de 50%.

6º Ano Escolar

O 6º ano da AAC é constituído por 18 alunos, onde 7 são do género feminino e 11 do género masculino.

Neste ano escolar, observa-se uma taxa de prevalência de 33,3% no distúrbio de ansiedade generalizada; 44,4% no distúrbio de pânico; 22,2% no distúrbio de ansiedade social; e 38,9% na depressão.

Observa-se uma avaliação de 33,3% em ambos o índice total de ansiedade e índice total de ansiedade e depressão.

Gráfico 10 – Distúrbios de Ansiedade no 6º ano da AAC

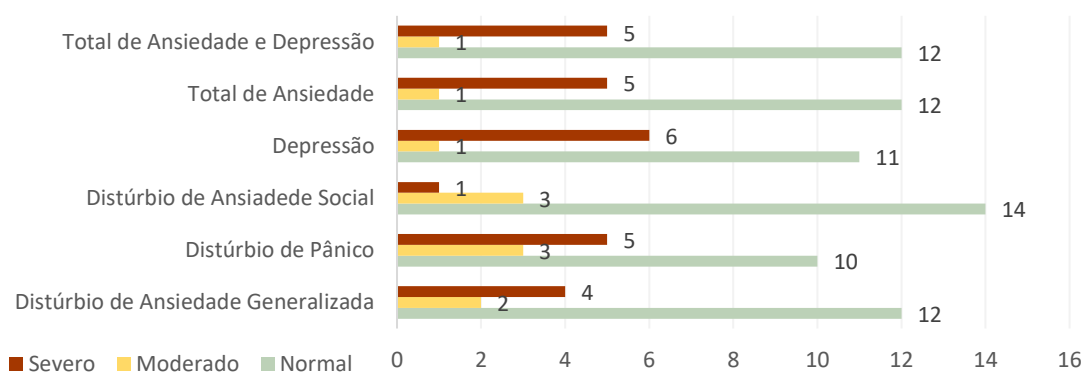


Gráfico 10 - elaboração da mestranda.

Neste ano escolar, pela primeira vez, observamos uma prevalência de género no índice total de ansiedade e no índice total de ansiedade e depressão, de 100% em ambos, no género masculino.

7º Ano Escolar

No 7º ano da AAC, existe uma amostra total de 25 alunos, dos quais 17 são do género feminino e 8 do género masculino.

Relativamente aos níveis dos distúrbios de ansiedade, verifica-se uma taxa de 28% no distúrbio de ansiedade generalizada; 36% no distúrbio de pânico; 16% no distúrbio de ansiedade social; e 28% na depressão.

Analisa-se uma taxa de 28% em ambos os índices. total de ansiedade e total de ansiedade e depressão.

Gráfico 11 – Distúrbios de Ansiedade no 7º ano da AAC

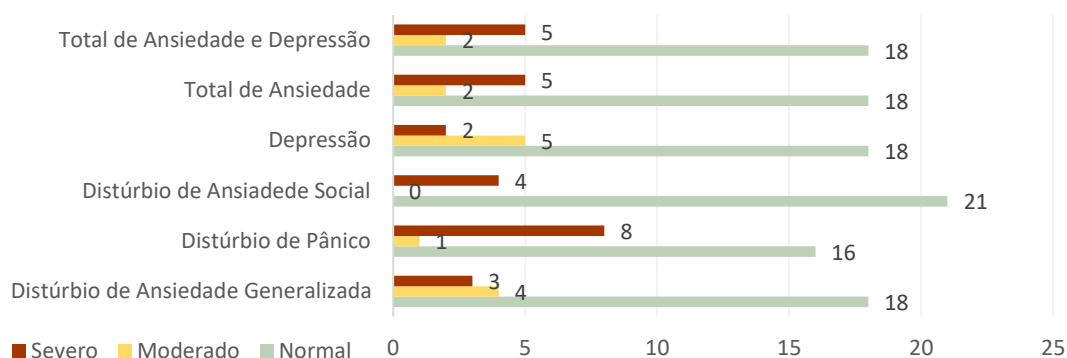


Gráfico 11 - elaboração da mestranda.

Contrariamente ao ano escolar anterior, verifica-se uma prevalência de género no género feminino, com uma taxa de 100% no índice total de ansiedade e no índice total de ansiedade e depressão.

8º Ano Escolar

O 8º ano de escolaridade conta com uma amostra total 15 alunos, onde 10 participantes são do género feminino e 5 são do género masculino.

Os participantes deste ano escolar apresentam uma taxa de 20% no distúrbio de ansiedade generalizada; 26,7% no distúrbio de pânico; 6,7% no distúrbio de ansiedade social; e, por fim, 26,7% na depressão.

Verifica-se uma taxa de 26,7% no índice total de ansiedade e 33,3% no índice total de ansiedade e depressão.

Gráfico 12 – Distúrbios de Ansiedade no 8º ano da AAC

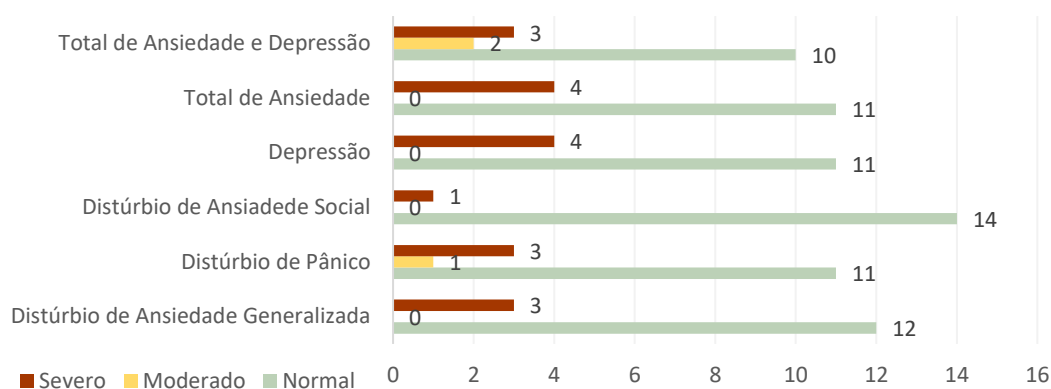


Gráfico 12 - elaboração da mestranda.

Na prevalência de género é possível observar uma prevalência completa de 100% do género feminino no índice total de ansiedade e no índice total de ansiedade e depressão.

9º Ano Escolar

Este ano escolar é composto por uma amostra total de 5 participantes, sendo 3 do género feminino e 2 do género masculino.

Confirma-se uma taxa de 20% no distúrbio de ansiedade generalizada; 20% no distúrbio de pânico; 20% no distúrbio de ansiedade social e 0% na depressão.

O índice total de ansiedade apresenta uma taxa de 40%, sendo o este valor também apresentando no índice total de ansiedade e depressão.

Gráfico 13 – Distúrbios de Ansiedade no 9º ano da AAC

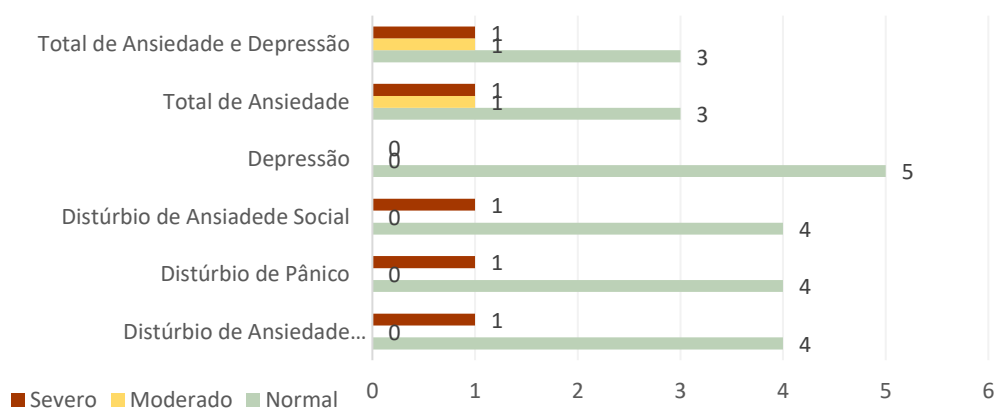


Gráfico 13 - elaboração da mestranda.

No que concerne à prevalência de género, volta a debruçar-se sob o género feminino, com uma cotação de 100% em ambos o índice total de ansiedade e o índice total de ansiedade e depressão.

9.2.1 Síntese

De modo geral, a amostra da AAC é constituída por mais raparigas (56,6%) que rapazes (43,4%). Os resultados dos índices totais são obtidos apenas através da soma dos participantes que revelaram sintomas de ansiedade e depressão. Da amostra total (76), 23 revelam sintomas (30,2%).

O índice total de ansiedade – calculado apenas com o número de participantes a revelar sintomas – é constituído por 65,2% no género feminino e 34,8% no género masculino, enquanto que o índice total de ansiedade e depressão totaliza com 68,2% no género feminino e 31,8% no género masculino.

Com isto, é possível afirmar que os níveis de ansiedade e depressão dos alunos da AAC, descobertos no decorrer desta investigação, estão de acordo com a literatura, ou até ligeiramente mais altos e há uma prevalência destes distúrbios de ansiedade e/ou depressão no género feminino (69,45%) em comparação com a taxa do género masculino (30,55%), estando também de acordo com a literatura.

9.3 Resultados da AACChaves

Nesta secção estarão detalhados os resultados do questionário RCADS realizado nos alunos do ensino básico e secundário de música da Academia de Artes de Chaves, dividida por anos de escolaridade/graus. Os gráficos apresentados contêm informações mais detalhadas relativamente à severidade dos sintomas.

5º Ano Escolar

Dá-se início à análise dos resultados do ensino básico de música, com um total de 21 alunos, onde 12 são do género feminino e 9 do género masculino.

Analisando os resultados recolhidos, somando os valores obtidos nos sintomas “moderado” e “severo”, o 5º ano apresenta uma taxa de prevalência de 38% no distúrbio

de ansiedade generalizada; 19,1% no distúrbio de pânico; 19,1% no distúrbio de ansiedade social; e 9,5% na depressão.

O valor do índice total de ansiedade, medido através da soma dos resultados obtidos em cada distúrbio de ansiedade, é de 23,8%; e o valor do índice total de ansiedade e depressão, medido através da soma dos resultados obtidos em cada distúrbio de ansiedade e depressão, apresenta o mesmo valor de 23,8%.

Gráfico 14 – Distúrbios de Ansiedade do 5º Ano da AAClaves

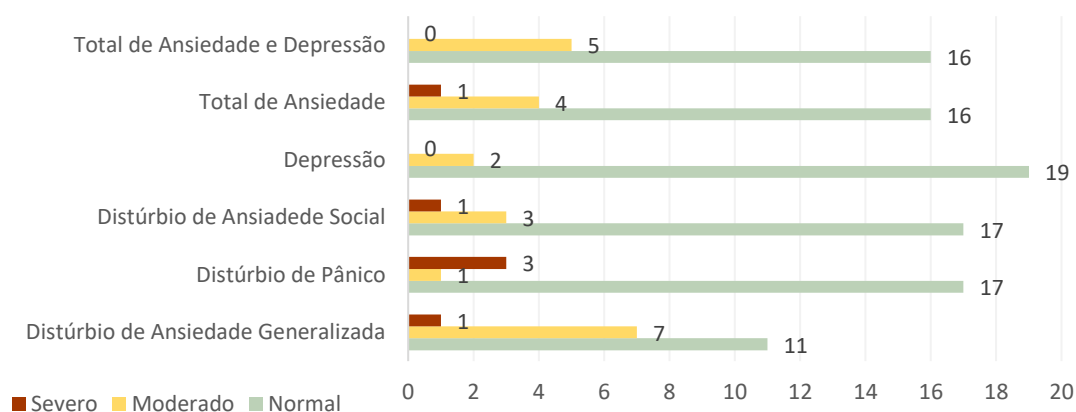


Gráfico 14 - elaboração da mestranda.

A prevalência do género será avaliada nos dois índices totais: índice total de ansiedade, para medir a prevalência nos distúrbios de ansiedade; e índice total de ansiedade e depressão, para medir a prevalência nos distúrbios de ansiedade e depressão. Este ano escolar revela prevalência no género feminino, com uma taxa de 80%.

6º Ano Escolar

O 6º ano da AAClaves é constituído por 29 alunos, onde 14 são do género feminino e 15 do género masculino.

Neste ano escolar, observa-se uma taxa de prevalência de 6,9% no distúrbio de ansiedade generalizada; 20,7% no distúrbio de pânico; 17,2% no distúrbio de ansiedade social; e 13,8% na depressão.

Observa-se uma avaliação de 20,7% no índice total de ansiedade e 13,8% no índice total de ansiedade e depressão.

Gráfico 30 – Distúrbios de Ansiedade no 6º ano da AAClaves

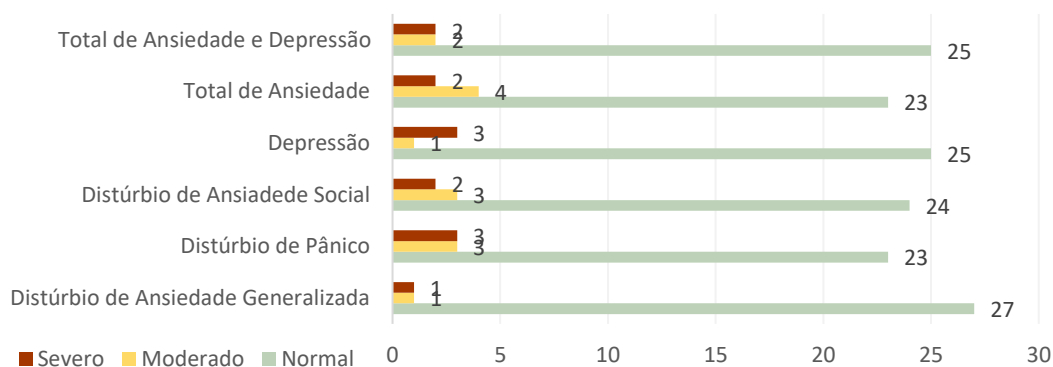


Gráfico 15 - elaboração da mestranda.

Neste ano escolar não se observa prevalência de género em ambos os índices total de ansiedade e total de ansiedade e depressão.

7º Ano Escolar

No 7º ano da AAClaves, existe uma amostra total de 25 alunos, dos quais 12 são do género feminino e 13 do género masculino.

Relativamente aos níveis dos distúrbios de ansiedade, verifica-se uma taxa de 4% no distúrbio de ansiedade generalizada; 4% no distúrbio de pânico; esta turma não apresenta sintomas no distúrbio de ansiedade social; e 8% na depressão.

Nenhum participante desta turma apresenta sintomas nos índices total de ansiedade e total de ansiedade e depressão.

Gráfico 16 – Distúrbios de Ansiedade no 7º ano da AAClaves

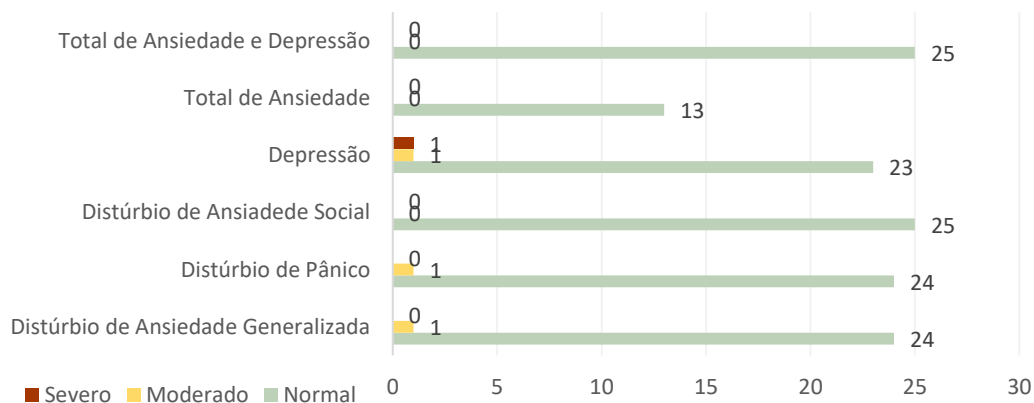


Gráfico 16 - elaboração da mestranda.

Como não existe valores para os índices total de ansiedade e total de ansiedade e depressão, não é possível verificar a prevalência de género, logo assume-se a mesma como nula.

8º Ano Escolar

O 8º ano de escolaridade conta com uma amostra total 15 alunos, onde 5 participantes são do género feminino e 10 são do género masculino.

Os participantes deste ano escolar apresentam uma taxa de 13,3% no distúrbio de ansiedade generalizada; 6,7% no distúrbio de pânico; 6,7% no distúrbio de ansiedade social; e, por fim, 13,3% na depressão.

Verifica-se uma taxa de 6,7% no índice total de ansiedade e 13,3% no índice total de ansiedade e depressão.

Gráfico 17 – Distúrbios de Ansiedade no 8º ano da AAClaves

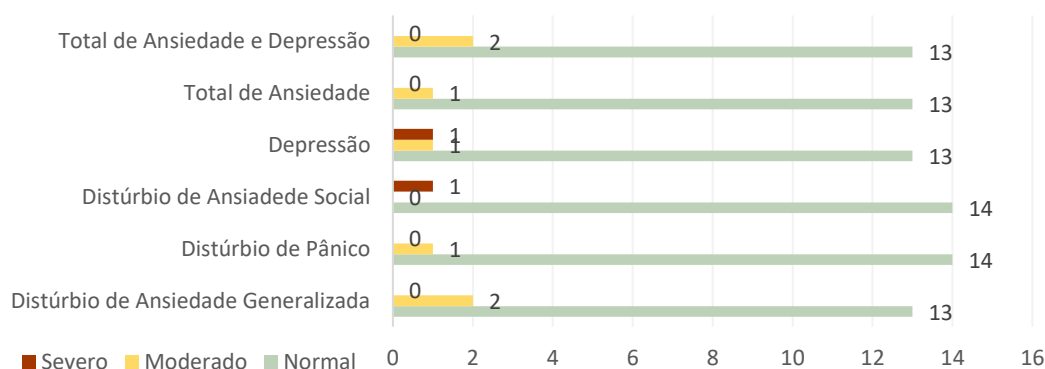


Gráfico 17 - elaboração da mestranda.

Na prevalência de género, observa-se prevalência do género masculino no índice total de ansiedade, com um valor de 100% e, no índice total de ansiedade e depressão não há prevalência género, obtendo os dois géneros 50%.

9º Ano Escolar

Este ano escolar é composto por uma amostra total de 10 participantes, sendo 6 do género feminino e 4 do género masculino.

Confirma-se uma taxa de 30% no distúrbio de ansiedade generalizada; 30% no distúrbio de pânico; 0% no distúrbio de ansiedade social; e 30% na depressão.

O índice total de ansiedade apresenta uma taxa de 30%, sendo este valor aplicado também no índice total de ansiedade e depressão.

Gráfico 36 – Distúrbios de Ansiedade no 9º ano da AAClaves

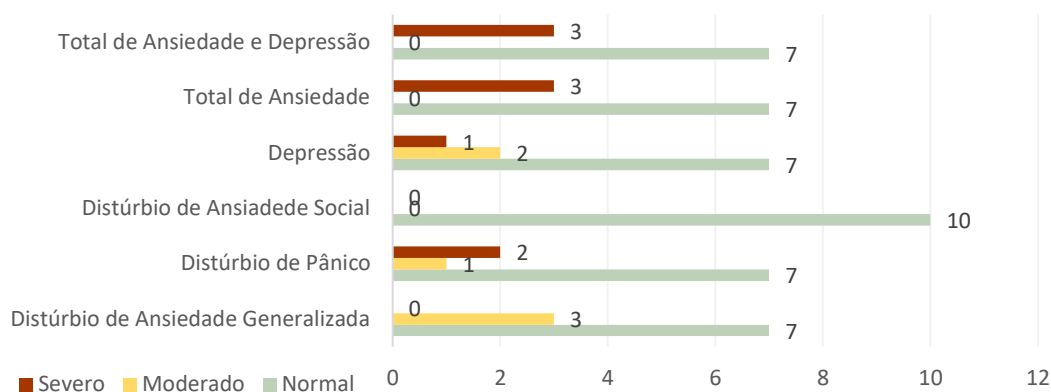


Gráfico 18 - D elaboração da mestranda.

No que concerne à prevalência de género, encontramos uma prevalência de 100% em ambos os índices total de ansiedade e total de ansiedade e depressão, no género feminino.

9.3.1 Síntese

De modo geral, a amostra da AAClaves é constituída pelo mesmo número de participantes em ambos os géneros (50). Os resultados dos índices totais são obtidos apenas através da soma dos participantes que revelaram sintomas de ansiedade e depressão. Da amostra total (100), 15 revelam sintomas (15%) de ansiedade e depressão.

O índice total de ansiedade – calculado apenas com o número de participantes a revelar sintomas – é constituído por 66,7% no género feminino e 33,3% no género masculino, enquanto que o índice total de ansiedade e depressão totaliza com 64,3% no género feminino e 35,7% no género masculino.

Com isto concluo que os níveis de ansiedade e depressão dos alunos da AAClaves, descobertos no decorrer desta investigação, podem ser ligeiramente altos, ou até mesmo normais, e que existe uma prevalência destes distúrbios de ansiedade e/ou depressão no género feminino em comparação com a taxa do género masculino, estando de acordo com a prevalência reportada na literatura.

9.4 Resultados Gerais RCADS

Como mencionado anteriormente, esta investigação conta com uma amostra total de 500 alunos das três academias envolvidas na realização do questionário RCADS (8.2).

De acordo com os resultados obtidos através da análise dos dados de cada turma das três academias, conclui-se que a taxa de prevalência da ansiedade é de 25,6% e a prevalência da depressão em 25,2%. Estes dados revelam uma prevalência de distúrbios de ansiedade e depressão ligeiramente mais altos do que os reportados na literatura (6.8).

A prevalência de género aponta para o género feminino em ambos os índice total de ansiedade e índice total de ansiedade e depressão, de 68% e 69,1%, respetivamente. Estes dados também corroboram os resultados obtidos em outros estudos na literatura, de que estes distúrbios afetam mais as raparigas que os rapazes.

Tabela 9 – Resultados Gerais

Índice	Total alunos c/ sintomas	%	Género			
			F	%	M	%
Total de Ansiedade	128	25,6	87	68	41	32,1
Total de Ansiedade e Depressão	126	25,2	87	69,1	39	31

Tabela 9 - elaboração da mestranda.

Concluindo, os resultados obtidos no questionário RCADS das turmas do ensino básico e secundário de música aponta para uma prevalência destes distúrbios ligeiramente alta, estando em concordância com os dados obtidos na literatura.

Visto que o desempenho escolar dos estudantes, desde o ensino básico ao ensino superior, é influenciado pelos sintomas de ansiedade e depressão, podendo resultar em dificuldade de concentração, falta de motivação e interesse, fraca assiduidade e saúde física, como dores de cabeça e fadiga (Khesht-Masjedi *et al.*, 2019), é de extrema importância a consciencialização destes distúrbios aos alunos e encarregados de educação, seja para o começo de tratamento o mais cedo possível, como para a aquisição de estratégias que os possam ajudar a controlar, dentro dos possíveis, os sintomas provenientes destes distúrbios para um melhor desempenho, tanto escolar como pessoal.

9.5 Ansiedade e Depressão na classe de fagote

Entrando agora num acompanhamento mais profundo, inicia-se a análise dos dados recolhidos no questionário RCADS dos alunos da classe de fagote da AMCP, AAC e AAClaves. Serão avaliados os níveis dos distúrbios de ansiedade e depressão ao longo do ano letivo. Para isso, foi realizado o questionário RCADS em quatro fases do ano letivo: 1) início do ano letivo; 2) final do 1º período; 3) final do 2º período; e 4) final do 3º período.

9.5.1 Classe de fagote da AMCP

A classe de fagote da AMCP é constituída por 2 alunos do género feminino, ambas no 7º ano de escolaridade e no 3º grau do ensino básico de música.

No ponto 1), encontra-se uma taxa de 100% no distúrbio de ansiedade generalizada; 100% no distúrbio de pânico; 50% no distúrbio de ansiedade social; e 100% na depressão. Ambos os Índices totais têm prevalência de 100%, ambos concentrados em sintomas severos.

No ponto 2), temos uma taxa de 50% no distúrbio de ansiedade generalizada; 100% no distúrbio de pânico; 0% no distúrbio de ansiedade social; e 100% na depressão. Os índices totais continuam com uma prevalência de 100%, ambos em sintomas severos.

No ponto 3), temos uma taxa de 0% no distúrbio de ansiedade generalizada; 100% no distúrbio de pânico; 0% no distúrbio de ansiedade social; e 100% na depressão. Os índices totais continuam com uma prevalência de 100% com 50% em sintomas moderados e 50% em sintomas severos.

No ponto 4), temos uma taxa de 0% no distúrbio de ansiedade generalizada; 100% no distúrbio de pânico; 0% no distúrbio de ansiedade social; e 100% na depressão. O índice total de ansiedade conta com uma prevalência de 50% e o índice total de ansiedade e depressão a 100%, centrado em sintomas moderados.

Tabela 10 – Resultados Gerais da Classe de Fagote da AMCP

Índice	Fases do Ano Letivo							
	1	%	2	%	3	%	4	%
Total de Ansiedade	2	100	2	100	2	100	1	50
Total de Ansiedade e Depressão	2	100	2	100	2	100	2	100

Tabela 10 - elaboração da mestrandia.

A classe de fagote inicia o ano letivo com prevalência de 100% nos índices totais, centrados em sintomas severos, e é possível observar uma descida gradual até ao final do ano letivo, onde o índice total de ansiedade conta com uma prevalência de 50% em sintomas moderados e o índice total de ansiedade e depressão com 100%, mas centrados em sintomas moderados.

Visto que a classe é constituída apenas por raparigas, não foi possível obter uma taxa de prevalência de género concreta e real.

9.5.2 Classe de Fagote da AAC

A classe de fagote da AAC é constituída por 8 alunos, 7 do género feminino e 1 do género masculino.

Os alunos dividem-se da seguinte forma:

- dois no 5º ano de escolaridade, 1º grau do ensino básico de música;
- dois no 6º ano de escolaridade, 2º grau do ensino básico de música;
- dois no 7º ano de escolaridade, 3º grau do ensino básico de música;
- dois no 8º ano de escolaridade, 4º grau do ensino básico de música.

Não será feita uma análise por anos de escolaridade devido à amostra pequena. Nesse sentido, os resultados detalhados abaixo serão correspondentes à soma de todos os alunos, independentemente do ano escolar.

No ponto 1), encontra-se uma taxa de 0% no distúrbio de ansiedade generalizada; 100% no distúrbio de pânico; 0% no distúrbio de ansiedade social; e 75% na depressão. O índice

total de ansiedade tem uma prevalência de 37,5% e 75% no índice total de ansiedade e depressão.

No ponto 2), temos uma taxa de 37,5% no distúrbio de ansiedade generalizada; 100% no distúrbio de pânico; 0% no distúrbio de ansiedade social; e 62,5% na depressão. Ambos os índices totais contam com uma prevalência de 87,5%, com mais de metade em sintomas severos.

No ponto 3), temos uma taxa de 50% no distúrbio de ansiedade generalizada; 75% no distúrbio de pânico; 62,5% no distúrbio de ansiedade social; e 50% na depressão. O índice total de ansiedade tem uma taxa de prevalência de 75%, com mais de metade centrados em sintomas moderados e o índice total de ansiedade e depressão com 100%, sendo que os 8 alunos mostram sintomas moderados.

No ponto 4), temos uma taxa de 37,5% no distúrbio de ansiedade generalizada; 87,5% no distúrbio de pânico; 25% no distúrbio de ansiedade social; e 37,5% na depressão. O índice total de ansiedade conta com uma prevalência de 75% e o índice total de ansiedade e depressão a 62,5%, com maior prevalência em sintomas moderados, 83,3% e 60% respectivamente.

Tabela 11 – Resultados Gerais da Classe de Fagote da AAC

Índice	Fases do Ano Letivo							
	1	%	2	%	3	%	4	%
Total de Ansiedade	3	37,5	7	87,5	6	75	6	75
Total de Ansiedade e Depressão	6	75	7	87,5	8	100	5	62,5

Tabela 11 - elaboração da mestranda.

A classe de fagote inicia o ano letivo com prevalência de 37,5% no índice total de ansiedade e 75% no índice total de ansiedade e depressão. Observa-se um aumento significativo na fase 2), com 87,5% no índice total de ansiedade e 87,5% no índice total de ansiedade e depressão, centrados em sintomas severos, e termina o ano letivo com prevalência de 75% no índice total de ansiedade e 62,5% no índice total de ansiedade e depressão, onde os sintomas severos descem para sintomas moderados. Visto que a classe

é constituída maioritariamente por raparigas, não foi possível obter uma taxa de prevalência de género concreta e real.

9.5.3 Classe de Fagote da AAClaves

A classe de fagote da AAClaves é constituída por 2 alunos do género masculino, ambos no 8º ano de escolaridade, sendo que um encontra-se no 4º grau do ensino básico de música e um no 3º grau do ensino básico de música.

No ponto 1), encontra-se uma taxa de 50% no distúrbio de ansiedade generalizada; 100% no distúrbio de pânico; 0% no distúrbio de ansiedade social; e 100% na depressão, estando os sintomas centrados em severos. Ambos os índices totais revelam uma prevalência de 100%, todos em sintomas severos.

No ponto 2), temos uma taxa de 50% no distúrbio de ansiedade generalizada; 100% no distúrbio de pânico; 0% no distúrbio de ansiedade social; e 50% na depressão. Ambos os índices totais contam com uma prevalência de 100%, divididos entre sintomas moderados e severos (50%).

No ponto 3), temos uma taxa de 50% no distúrbio de ansiedade generalizada; 100% no distúrbio de pânico; 0% no distúrbio de ansiedade social; e 100% na depressão. O índice total de ansiedade tem uma taxa de prevalência de 50%, centrados em sintomas severos e o índice total de ansiedade e depressão com 100%, divididos entre sintomas moderados e severos (50%).

No ponto 4), temos uma taxa de 0% no distúrbio de ansiedade generalizada; 100% no distúrbio de pânico; 0% no distúrbio de ansiedade social; e 50% na depressão. Ambos os índices totais revelam prevalência de 100%, sendo todos os sintomas moderados.

Tabela 12 – Resultados Gerais da Classe de Fagote da AAClaves

Índice	Fases do Ano Letivo							
	1	%	2	%	3	%	4	%
Total de Ansiedade	2	100	2	100	1	50	2	100
Total de Ansiedade e Depressão	2	100	2	100	2	100	2	100

Tabela 12 - elaboração da mestrandia.

A classe de fagote inicia o ano letivo com prevalência de 100% em ambos os índices totais, onde todos os sintomas são severos. A taxa de prevalência mantém-se quase sempre com o mesmo valor de 100%, no entanto os sintomas gradualmente passam de severos para moderados, obtendo uma descida gradual na severidade.

No final do ano letivo, a taxa de prevalência em ambos os índices mantém-se em 100%, no entanto, todos os sintomas são moderados. Visto que a classe é toda constituída por rapazes, não seria possível obter uma taxa de prevalência de género concreta e real.

9.5.4 Resultados Gerais

De acordo com a análise dos dados recolhidos através do questionário RCADS realizado nas classes de fagote, com a amostra total de 12 alunos, posso concluir que a prevalência dos distúrbios de ansiedade e depressão é significativamente alta, afetando mais de metade dos alunos de fagote.

Tabela 13– Resultados Gerais da Classe de Fagote

Índice	Fases do Ano Letivo							
	1	%	2	%	3	%	4	%
Total de Ansiedade	7	58,3	11	91,7	9	75	9	75
Total de Ansiedade e Depressão	10	83,3	11	91,7	12	100	9	75

Tabela 13 - Resultados Gerais da Classe de Fagote.

Observa-se uma descida gradual ao longo do ano letivo, onde mais de metade dos sintomas severos passam para moderados. Esta descida poderá ser um resultados obtido através da realização da agenda de estudo semanal, que será analisada de seguida, onde os alunos aplicam as estratégias ensinadas na sala de aula no seu estudo em casa de forma mais regular e metódica.

9.6 Resultados alcançados mediante a análise das Agendas de Estudo Semanal preenchidas pelos alunos

Com a análise das agendas de estudo semanal redigidas pelos alunos, aprendi que, de forma geral, os alunos são bastante organizados e regrados, sendo que o tempo planeado de estudo a que se propõem corresponde com exatidão à duração real da sua prática.

Observei também casos de alunos (3) que, com o preenchimento da agenda ao longo do ano letivo, começaram a perceber que não estudavam a quantidade de tempo que pensavam e, aos poucos, começaram a ser mais metódicos com a realização do que planeavam na agenda, obtendo uma melhoria significativa.

No preenchimento das agendas, os alunos reconheceram que não utilizavam uma variedade de estratégias de estudo suficiente para alcançar os seus objetivos, repetindo os mesmo métodos de estudo após cada semana. Esta realização permitiu que os mesmos refletissem de uma maneira mais profunda sobre a aula de instrumento e se questionassem o ‘porquê’ de conseguirem fazer algumas coisas na aula que não conseguiam durante o estudo.

Outro ponto que observei através das agendas foi o facto das estratégias utilizadas, muitas vezes, não correspondiam às maiores dificuldades que os alunos apontaram, por exemplo: refletir que o maior problema durante a semana foi a sonoridade, mencionado estratégias de trabalho relacionadas com a articulação ou questões técnicas.

A inconsistência entre estes dois termos leva-me a concluir que os alunos não empregam as estratégias que utilizam às situações corretas, da mesma forma que não distinguem a finalidade e a eficácia na sua aplicação.

Ao longo do ano letivo e através da análise da agenda realizada entre professor e aluno, os mesmos começaram a ser mais abertos com as suas dificuldades e, através do diálogo

e troca de ideias, os mesmos começaram a entender quais as estratégias certas a serem utilizadas para cada dificuldade sentida durante o estudo.

Com isto, pude observar que os alunos começaram a sentir entusiasmo com o preenchimento das agendas, com a troca de ideias e o melhor entendimento da aplicação de estratégias para determinada dificuldade, e todos os alunos terminaram o ano letivo a realizar uma agenda de estudo semanal eficaz para eles, de acordo com as dificuldades individuais de cada um.

Observando o progresso do preenchimento da agenda de estudo em conjunto com os níveis de ansiedade e depressão obtidos através do questionário RCADS no final de cada período letivo, creio que a realização da agenda contribuiu para a descida da severidade dos sintomas dos distúrbios de ansiedade e depressão, ajudando os alunos a obter resultados melhores, aumentando o seu desempenho escolar.

9.7 Resultados do Questionário Final dirigido aos alunos

Em anexo, poderão ser consultadas as respostas dos doze alunos de fagote a este questionário, que representa o término da minha investigação.

Os alunos demonstraram uma apreciação positiva em relação a todo o projeto desenvolvido, afirmando que a investigação lhes trouxe benefícios e melhorias a nível de coordenação e agilidade nos dedos, articulação, sonoridade, capacidade de resolução de problemas e leitura à primeira vista.

Todos os alunos afirmam que o seu repertório de estratégias de estudo aumentou e que se sentem mais preparados para a resolução de determinadas dificuldades relacionadas com o estudo do seu instrumento.

De igual forma, todos os alunos declararam que irão continuar a utilizar as estratégias no seu estudo individual, bem como a realização da agenda de estudo semanal no próximo ano letivo.

9.8 Reflexão Final

Para concluir, regresso brevemente aos objetivos e às perguntas de investigação colocadas no início:

- Quais são os níveis de ansiedade nos alunos do ensino básico e secundário de música e determinar se estão de acordo, em ascendência ou descendência dos níveis reportados na literatura;
- Há prevalência dos distúrbios de ansiedade no género feminino?
- Qual é o nível de ansiedade dos alunos da classe de fagote?
- A ansiedade influencia o desempenho escolar?
- Avaliar a eficácia de estratégias de estudo aplicadas para ajudar a controlar a ansiedade.

No decorrer desta investigação, penso que as respostas a estas cinco perguntas foram encontradas. Os níveis de ansiedade nos alunos do ensino básico e secundário de música podem ser considerados ligeiramente mais altos que os reportados na literatura estando, assim, em ascendência. Há uma prevalência significativa destes distúrbios no género feminino, estando de acordo com os resultados obtidos por outros investigadores.

O nível de ansiedade nos alunos de fagote é considerado alto e, os elevados sintomas destes distúrbios afetam significativamente o desempenho escolar dos alunos. Através da agenda de estudo semanal e das estratégias aplicadas, posso concluir que é possível implementar estratégias de estudo que ajudam a controlar a ansiedade e que permitem aos alunos obterem melhores resultados académicos e, com isto, posso afirmar que a eficácia das estratégias de estudo aplicadas tiveram um resultado positivo em todos os alunos.

A realização desta investigação ajudou-me a desenvolver estratégias que pude transmitir aos meus alunos, com o intuito de os ajudar no controlo da ansiedade e a atingir os melhores resultados possíveis.

Sendo este um tema sensível para mim mesma enquanto pessoa, deparei-me com várias dificuldades na realização deste relatório, visto sentir de maneira muito intensa todas as informações que fui recolhendo sobre os distúrbios de ansiedade e a depressão.

Apesar disso, senti uma obrigação para comigo mesma em conseguir expor todos os dados que recolhi, com o intuito de que este relatório sirva como base ou um apoio para investigações futuras e que, de alguma maneira, traga uma maior consciencialização da severidade dos mesmos, tanto para estudantes como para docentes.

10 Conclusão

A realização do estágio na Academia de Música de Castelo de Paiva teve um impacto muito importante, pois através da observação de aulas lecionadas por outro professor, com muitos anos de experiência, foi-me permitido tomar contacto com um conjunto alargado de estratégias para o meu próprio desempenho nas aulas, as quais foram também analisadas no decorrer da investigação deste relatório.

A minha experiência enquanto observadora foi positiva, permitindo-me explorar e aprofundar conteúdos que já me eram familiares enquanto aluno numa outra perspetiva, desta vez como professora. Igualmente, ajudou-me a expandir as minhas competências no domínio da pedagogia e didática, tornando ainda maior a minha vontade em partilhar conhecimento com o próximo e sensibilidade pedagógica.

Reconheço que houve uma evolução no nível da minha aprendizagem, sendo que este estágio contribuiu fortemente para que o meu conhecimento, unicamente empírico, progredisse para uma visão mais consciente e pragmática de todo o trabalho educacional que advém de um bom professor.

A investigação do presente relatório centrou-se na Ansiedade nos alunos do ensino básico e secundário de música de três academias de música: Academia de Música de Castelo de Paiva, Academia d'Artes de Cinfães e Academia de Artes de Chaves. Ficou constituído por dois principais momentos: enquadramento teórico com uma extensa revisão da literatura existente e a investigação que inclui a metodologia e a apresentação, análise e discussão dos resultados.

De acordo com os objetivos delineados e propostos para esta investigação, pretendeu-se conhecer e compreender os níveis dos distúrbios de ansiedade nos alunos do ensino básico e secundário e comparar os mesmos com a literatura, estabelecer uma prevalência de género e avaliar a eficácia de estratégias de estudo aplicadas ao longo do ano letivo através da realização de uma agenda de estudo semanal preenchida pelos alunos das classes de fagote das três academias.

A eficácia das estratégias foi avaliada através da observação das aulas ao longo do ano letivo, através de diálogo com os alunos e a recolha de dados apresentados no questionário final, que continha a opinião dos alunos sobre a investigação e a eficácia das estratégias.

Como foi mencionado na revisão da literatura, o DSM-5 enfatiza dois pontos relevantes que estão relacionados à ansiedade. O primeiro deles aponta que a maioria dos distúrbios de ansiedade surge na infância e, se não foram tratados de forma adequada, podem persistir. De acordo com a OMS, estes distúrbios mentais e comportamentais afetam de 10 a 20% das crianças e adolescentes (Gonçalves, 2019). O segundo ponto destaca que a maioria dos distúrbios ocorre em mulheres (American Psychiatric Association, 2014).

No entanto, distúrbios mentais, como a ansiedade e a depressão, no início da adolescência, são muitas vezes negligenciados ou não diagnosticados, especialmente em países em desenvolvimento, devido ao limitado acesso aos serviços de psicologia e psiquiatria, bem como ao estigma social ainda fortemente associado a problemas de saúde neste âmbito (Gonçalves, 2019).

Segundo Claudino & Cordeiro (2004), a ansiedade pode ser compreendida como um estado natural e necessário para a autopreservação, podendo ser considerada como uma defesa, uma vez que prepara um indivíduo para a previsão e o enfrentamento de situações futuras que podem ser consideradas mais ou menos ameaçadoras e perigosas.

No entanto, se esta emoção aumentar de intensidade ao longo da vida, pode agravar o estado emocional do indivíduo e causar consequências negativas, uma vez que, invés de preparar o indivíduo para enfrentar situações que causam ansiedade, acaba por dificultar, limitar e até impossibilitar a capacidade de adaptação, tornando-se numa condição crônica e disfuncional para o desenvolvimento sócio e emocional (Fonseca, 1998 in Borges *et al.*, 2008; Claudino & Cordeiro, 2004, citado por Janeiro, 2013, p. 16).

Ou seja, quando a ansiedade vivenciada é excessiva para a situação, ou mesmo quando surge sem qualquer desencadeante, acaba por provocar incapacidade de resposta e sintomatologia desagradável e disfuncional para a pessoa. Nestas situações, a ansiedade é desadaptativa e entra-se no campo dos distúrbios de ansiedade (Seromenho, 2022).

Por outro lado, viver num ambiente de elevada ansiedade aumenta o risco de um episódio depressivo, especialmente para jovens adultos ou adolescentes (H.-U. Wittchen, Kessler, Pfister, Höfler & Lieb, 2000; Bittner *et al.*, 2004, citado por Korte, 2020, p. 42).

De acordo com vários estudos (Hill, 1984; Hill & Wigfield, 1984 in Bzuneck & Silva, 1989), níveis elevados de ansiedade estão relacionados com deterioração do rendimento

escolar (citado por Janeiro, 2013, p. 20). Campos (2015) confirmou que, para valores superiores de ansiedade assumem-se valores inferiores na qualidade de vida, e confirma também que a relação existente entre a ansiedade e a qualidade de vida nos adolescentes é estatisticamente significativa.

Desta forma, parece que os estudantes com maior predisposição para a ansiedade diante das avaliações tendem a apresentar um desempenho inferior, o que, conseqüentemente, causa o aumento do fracasso escolar (Janeiro, 2013).

Desta forma, é possível afirmar que os distúrbios de ansiedade podem causar um impacto negativo na vida escolar e pessoal das crianças e adolescentes, principalmente quando estes distúrbios são negligenciados nem diagnosticados, muitas vezes devido ao estigma social ainda fortemente associado a problemas de saúde mental.

Com um grande desejo e curiosidade pessoal em entender melhor os distúrbios de ansiedade e a depressão, e encontrar maneiras de lidar melhor com estas condições de maneira a conseguir ter uma vida pessoal e profissional mais estável, surgiu o tema deste relatório, com o qual pretendi averiguar a eficácia de estratégias de estudo para conseguir fornecer ferramentas, não só aos meus alunos, mas a todos os estudantes de música, para conseguirem conviver melhor com os distúrbios de ansiedade e/ou depressão.

Durante a investigação, através da revisão bibliográfica e da análise dos dados recolhidos, concluí, tal como aconteceu com vários investigadores mencionados anteriormente, que os distúrbios de ansiedade e depressão têm uma prevalência significativamente alta nos estudantes do ensino básico e secundário e que os sintomas destes distúrbios afetam o desempenho escolar dos estudantes.

Pude também averiguar que o nível dos distúrbios de ansiedade encontra-se em ascendência na população de estudantes, bem como o género feminino está mais propício a estes distúrbios. A eficácia das estratégias de estudo foi confirmada, onde todos os alunos revelaram melhorias significativas com a implementação de estratégias de estudo e da agenda de estudo semanal.

Partindo do princípio que a persistência leva ao sucesso, estou disposta a dedicar-me a este tema e a contribuir para que os meus alunos e futuros alunos sejam instrumentistas

providos da capacidade de prosseguir um estudo individual eficaz e autónomo, disponibilizando tempo de aula para esta consciencialização.

Bibliografia

Almeida, F., & Pinto, M. (1982). *A investigação nas ciências sociais*. Lisboa: Editorial Presença.

American Psychiatric Association (2022). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (5ª edição, texto revisto)*. Washington D.C., APA Publishing.

Brandão, M. (2009). *Motivação, Ansiedade e Burnout em jovens atletas*. Monografia, Licenciatura em Educação Física, Universidade de Coimbra.

Blanco, C., Okuda, M., Wright, C., Hasin, D. S., Grant, B. F., Liu, S. M., & Olfson, M. (2008). Mental health of college students and their non-college-attending peers: results from the National Epidemiologic Study on Alcohol and Related Conditions. *Archives of general psychiatry*, 65(12), 1429–1437. <https://doi.org/10.1001/archpsyc.65.12.1429>

Campos, R. (2015). *Impacto da ansiedade na qualidade de vida e no sucesso escolar de adolescentes*. Dissertação para obtenção do Grau de Mestre em Medicina. Universidade da Beira Interior, Ciências da Saúde.

Canhoto, P. (2021). *Implicações das Perturbações de Ansiedade na Performance Musical*. Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de Música. Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Música de Lisboa.

Cattell, R. B., & Scheier, I. H. (1958). *The Nature of Anxiety: A Review of Thirteen Multivariate Analyses Comprising 814 Variables*. *Psychological Reports*, 4(3), 351-388E. <https://doi.org/10.2466/pr0.1958.4.3.351>

Claudino, J., & Cordeiro, R. (2004). Níveis de ansiedade e depressão nos alunos do curso de licenciatura em enfermagem. O caso particular dos alunos da Escola Superior de Saúde de Portalegre. *Millenium*, n. °32, pp. 197-210.

Chorpita, B.F., Moffitt, C.E., Gray, J. (2005). Psychometric properties of the Revised Child Anxiety and Depression Scale in a clinical sample. *Behaviour Research and Therapy*, 43(3), 309-322. DOI: 10.1016/j.brat.2004.02.004

Chorpita, B.F., Yim, L., Moffitt, C., Umemoto, L.A., Francis, S.E. (2000). Assessment of symptoms of DSM-IV anxiety and depression in children: a Revised Child Anxiety and

Depression Scale. *Behaviour Research and Therapy*, 38(8), 835-855. DOI: 10.1016/s0005-7967(99)00130-8

Coelho, M. (2023). *A Perturbação da Hiperatividade/Défice de Atenção em Alunos de Flauta Adolescentes*. Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de Música. Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Música de Lisboa.

Costa, I. (2023). *Motivação para o estudo individual diário do instrumento: um estudo de caso com os alunos da classe de Trompete do Conservatório de Música de Coimbra*. Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de Música. Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Música de Lisboa.

Demirbatir R. Erol (2012). *Undergraduate music student's depression, anxiety and stress levels: a study from Turkey*. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 46, 2995 – 2999. doi: 10.1016/j.sbspro.2012.05.603

Esbjörn BH, Sømhovd MJ, Turnstedt C, Reinholdt-Dunne ML (2012). *Assessing the Revised Child Anxiety and Depression Scale (RCADS) in a National Sample of Danish Youth Aged 8–16 Years*. *PLoS ONE* 7(5): e37339. doi:10.1371/journal.pone.0037339

Eugénio, F. (2009). *Ansiedade e percepções/attitudes dos profissionais da educação face à avaliação de desempenho*. Dissertação de Mestrado - Universidade Fernando Pessoa, Porto.

Ferreira, M., Nelas, P. (2006). *Adolescências... Adolescentes...* Repositório Científico do Instituto Politécnico de Viseu.

Fischer, W F. (1991, January 1). *The psychology of anxiety: A phenomenological description*. *American Psychological Association*, 19(3), 289-300. <https://doi.org/10.1080/08873267.1991.9986769>

Freitas, A. (2009). *Ansiedade nas avaliações escolares: uma abordagem psicoterapêutica sob estados modificados de consciência num grupo de alunos universitários*. Tese de Doutoramento - Universidade da Madeira.

Gonçalves, M. (2019). *Ansiedade em Crianças e Adolescentes – Validação da Escala GAD-7*. Mestrado Integrado em Medicina. Universidade de Coimbra, Faculdade de Medicina.

Goodwin, D. (1986). *Anxiety*. Nova Iorque: Oxford University Press.

Günther, H. (2003). Como elaborar um questionário. Brasília, DF: UnB, Laboratório de Psicologia Ambiental.

Hill, M., & Hill, A. (1998). *Investigação empírica em ciências sociais: um guia introdutório*. Lisboa: Dinâmia.

Janeiro, A. (2013). *Ansiedade aos Exames/Avaliações: estudando e caracterizando este fenómeno no ensino básico e secundário*. Mestrado em Psicologia da Educação. Departamento de Ciências da Educação, Universidade dos Açores.

Khesht-Masjedi M., Shokrgozar S., Abdollahi E., Habibi B., Asghari T., Ofoghi RS. & Pazhooman, S. (2019). *The relationship between gender, age, anxiety, depression, and academic achievement among teenagers*. Journal of Family Medicine and Primary Care, 8, 799-804.

Koops L. H. & Kuebel C. R. (2021). *Self-reported mental health and mental illness among university music Students in the United States*. Research Studies in Music Education, 43 (2), 129 – 143. DOI: 10.1177/1321103X19863265

Korte, M. (2020). *The suffering artist – Depression and Anxiety symptoms in music Students: understanding hidden influences and planning effective intervention*. The University of Sheffield.

Magalhães, A. (2007). *Ansiedade face aos testes, género e rendimentos académicos: Um estudo no Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado - Universidade do Minho, Portugal.

Matei, R., & Ginsborg, J. (2017). *Music performance anxiety in classical musicians – what we know about what works*. BJPsych. International, 14(2), 33–35. doi:10.1192/S2056474000001744

Mateos-Moreno, D., & Erlanson, E. (2024). *Investigating one-to-one instrumental music lessons in relation to a training programme on Paul Harris' simultaneous*

learning. International Journal of Music Education, 42(1), 148-160. <https://doi.org/10.1177/02557614221137844>

McPherson, G. E., Renwick, J. M. (2001) A longitudinal study of self-regulation in children's music practice. *Music Education Research*, 3 (2), 169-186.

Munhoz, P.G., Borges, G.D., Stoelben, J.D., & Petry, J.F. (2019). *O efeito da ansiedade sobre o desempenho acadêmico de alunos e o desempenho profissional de docentes e técnicos*.

Nitschke, J B., & Heller, W. (2002, July 30). *The Neuropsychology of Anxiety Disorders: Affect, Cognition, and Neural Circuitry*. Elsevier BV, 975-988. <https://doi.org/10.1002/0470854871.chxix8>

Pinto, J. C., Martins, P., Pinheiro, T. B., & Oliveira, A. C. (2015). *Ansiedade, depressão e stresse: um estudo com jovens adultos e adultos portugueses*. *Psicologia, Saúde e Doenças*, 16(2), 148-163. <https://doi.org/10.15309/15psd160202>

Preeti, B., Singh, k. & Kumar, R. (2017). *Study of depression, anxiety and stress among school going adolescents*. *Indian Journal of Psychiatric Social Work*, 8(1), 6-9.

Quivy, R., & Campenhoudt, V. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

Rachman, S. (1998). *Anxiety*. Hove: Psychology Press.

Ribeiro, C. (2020). *Ansiedade em contexto escolar*. *Máthesis*, (7), 351-358. <https://doi.org/10.34632/mathesis.1998.3822>

Rodrigues, T. (2017). *Os efeitos da ansiedade na performance dos alunos de fagote*. Relatório de Mestrado do Mestrado em Ensino de Música. Universidade do Minho.

Seromenho, S., (2022). *Não é loucura, é Ansiedade: Primeiros socorros para combater a doença do século* (5ª ed.). Contraponto Editores.

Shri, R. (2010). *Anxiety: Causes and Management*. *The Journal of Behavioral Science*, 5(1), 100-118.

Sousa, T., Viveiros, V., Chai, M., Vicente, F., Jesus, G., Carnot, M., Gordo, A. & Ferreira, P. (2015). *Reliability and validity of the Portuguese version of the Generalized Anxiety Disorder (GAD-7) scale*. *Health Qual Life Outcomes* 13, 50. <https://doi.org/10.1186/s12955-015-0244-2>

Tourinho, S., Hemanny, C. & Oliveira, I. (2020). *Ocorrência de sintomas de transtorno de ansiedade generalizada (TAG) e transtorno obsessivo-compulsivo (TOC) em estudantes de 11 a 18 anos de uma escola pública de Salvador*. *Revista Médica de Ciências Médicas e Biológicas*, 19(4), p. 547-552.

Vaz Serra, A. (1980). *O que é a ansiedade?* *Psiquiatria Clínica*, 1 (2): 93-104.

Wiedemann, A., Vogel, D., Voss, C., & Hoyer, J. (2022). *How does music performance anxiety relate to other anxiety disorders?* *Psychology of Music*, 50(1), 204-217. <https://doi.org/10.1177/0305735620988600>

Wristen, B. G. (2013). *Depression and Anxiety in University Music Students*. *Update: Applications of Research in Music Education*, 31(2), 20-27. <https://doi.org/10.1177/8755123312473613>

Zanon, C., Brenner, R., Baptista, M., Vogel, D., Rubin, M., Al-Darmaki, F., Gonçalves, M., Heath, P., Liao H., Mackenzie, C., Topkaya, N., Wade, N. & Zlati, A. (2021). *Examining the Dimensionality, Reliability, and Invariance of the Depression, Anxiety, and Stress Scale-21 (DASS-21) Across Eight Countries*. *Assessment*, 28(6), 1531-1544. Doi: 10.1177/1073191119887449

Anexo 1 (Modelo de Autorização)

DECLARAÇÃO

Eu, _____,
encarregado de educação do/a aluno/a _____,
venho por este meio declarar que autorizo que as aulas de fagote do meu
educando sejam gravadas em formato de vídeo, durante o ano letivo de
2023/2024, no âmbito da formação da professora Ana Isabel Pereira Cândido,
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 Didática do Ensino Especializado.

_____, ____ de _____ de 2023

Anexo 2 (Questionário RCADS)

Idade:

Género:

Turma:

Lê cada afirmação e assinala com X o espaço que descreve o quão frequente cada uma delas acontece contigo. Tem em consideração que não há respostas certas ou erradas. Toda a informação recolhida neste estudo é **anónima**, por isso podes responder a cada afirmação e pergunta com sinceridade e tranquilidade. Obrigada pela participação.

	Nunca	Às vezes	Frequentemente	Sempre
1. Muitas coisas me preocupam.				
2. Sinto um vazio ou tristeza.				
3. Quando tenho um problema, sinto um frio na barriga.				
4. Preocupo-me quando acho que fui mal em alguma coisa.				
5. Sinto medo quando tenho de ficar sozinho.				
6. Não vejo mais graça em nada do que faço.				
7. Sinto medo quando tenho de fazer uma prova.				
8. Fico preocupado quando acho que alguém está chateado comigo.				
9. Preocupo-me em ficar longe dos meus pais.				
10. Fico incomodado com pensamentos maus que vêm à minha cabeça				
11. Tenho dificuldade em adormecer/dormir.				
12. Preocupo-me se vou mal nos trabalhos escolares.				
13. Preocupo-me que algo terrível acontecerá com alguém da minha família.				
14. De repente, sinto como se não pudesse respirar sem haver uma razão para isso.				
15. Tenho falta de apetite.				
16. Tenho de verificar várias vezes se fiz coisas corretamente (ex. apagar as luzes, trancar a porta).				
17. Sinto medo se tiver de dormir sozinho.				
18. Tenho dificuldade para ir para a escola porque fico nervoso ou com medo.				
19. Sinto falta de energia.				
20. Preocupo-me em fazer papel de pateta.				

21. Sinto-me muito cansado.				
22. Preocupo-me que coisas más poderão acontecer comigo.				
23. Não consigo tirar pensamentos maus ou estúpidos/malucos da minha cabeça.				
24. Quando tenho um problema, o meu coração bate muito rápido.				
25. Não consigo pensar claramente.				
26. De repente, começo a tremer sem motivo.				
27. Preocupo-me que algo mau possa acontecer comigo.				
28. Quando tenho um problema, sinto-me inseguro.				
29. Sinto-me insignificante.				
30. Preocupo-me em cometer erros.				
31. Tenho de pensar em coisas especiais (como números ou palavras) para impedir que algo mau aconteça.				
32. Preocupo-me com o que os outros pensam de mim.				
33. Tenho medo de frequentar lugares cheios/com muitas pessoas (ex. Shopping, cinema, autocarros)				
34. De repente, sinto medo sem motivo.				
35. Preocupo-me com o que vai/está para acontecer.				
36. De repente, sinto tonturas ou desmaio sem motivo.				
37. Penso na morte.				
38. Sinto medo quando tenho de falar há frente na sala de aula.				
39. De repente, o meu coração começa a bater mais rápido sem motivo.				
40. Não me sinto vontade de fazer nada.				
41. Preocupo-me em, de repente, sentir medo sendo que não tenho nada a temer.				
42. Tenho de repetir algumas coisas várias vezes (como lavar as mãos, limpar ou organizar coisas).				
43. Tenho medo em fazer um papel de estúpido/burro em frente aos outros.				
44. Tenho a mania de fazer algumas coisas sempre da mesma maneira para evitar que coisas más aconteçam.				
45. Quando me deito para dormir à noite, fico a pensar em coisas que me preocupam.				
46. Sentiria medo se tivesse de passar a noite fora de casa.				
47. Sinto-me agitado/inquieto.				

Anexo 3 (Modelo de Agenda de Estudo)

Agenda de Estudo Semanal

Nome:

Semana de _____ a _____

1 – Obras e trabalho técnico que preciso de estudar esta semana.

2 – Horário de estudo planejado:

Segunda-feira:	
Terça-feira:	
Quarta-feira	
Quinta-feira:	
Sexta-feira:	
Sábado:	
Domingo:	

Tempo planejado:	
Tempo real:	

3 – Acontecimentos inesperados.

4 – Estratégias de estudo aplicados nas sessões de maior relevância.

5 – Autoavaliação descritiva das estratégias utilizadas.

6 – Maiores dificuldades sentidas nas obras estudadas.

7 – Maiores dificuldades no estudo técnico.

8 – Pontos que preciso melhorar para a próxima semana.

9 – Pontos fortes da semana.

**Anexo 4 (Exemplo de preenchimento das
Agendas de Estudo pelos alunos)**

Agenda de Estudo Semanal

Nome: Aluna A

Semana de 13 / 11 / 2023 **a** 19 / 11 / 2023

1 – Obras e trabalho técnico que preciso de estudar esta semana.

“Four Sketches” - Gordon Jacob: 4º, Polka – estudar com metrónomo a 100; estudar passagens com as notas agudas; passagem de mib grave para láb médio e estudar o dó grave.

Livro “Abracadabra”, estudos nº 85 e 88 – com metrónomo a 80-90.

Escala de Mi Maior (1 oitava) com arpejo e terceiras. Primeiro mínimas, depois semínimas. Metrónomo a 70.

2 – Horário de estudo planeado:

Segunda-feira:	1 hora das 17h às 18h.
Terça-feira:	30 minutos das 18:30 às 19h.
Quarta-feira	Não vou conseguir estudar.
Quinta-feira:	Não vou conseguir estudar
Sexta-feira:	30 minutos das 16h às 16:30
Sábado:	1 hora das 14h às 15h
Domingo:	Não vou conseguir estudar.

Tempo planeado:	3h
Tempo real:	2h

3 – Acontecimentos inesperados.

Não consegui estudar no sábado.

4 – Estratégias de estudo aplicados nas sessões de maior relevância.

Fazer a peça completa e ver as partes necessárias para trabalhar. Fazer a escala que corresponde à tonalidade da peça para ajudar na técnica.

5 – Autoavaliação descritiva das estratégias utilizadas.

Fazer a escala da peça ajudou muito nas passagens das notas agudas.

6 – Maiores dificuldades sentidas nas obras estudadas.

Tirar som à primeira nas notas graves e a usar a chave de lá agudo.

7 – Maiores dificuldades no estudo técnico.

Fazer as terceiras e o estudo nº88.

8 – Pontos que preciso melhorar para a próxima semana.

As terceiras e as relativas menores. Estudar mais os estudos.

9 – Pontos fortes da semana.

Conseguí estudar bem a peça e já não tenho erros de ritmo.

Agenda de Estudo Semanal

Nome: Aluna B

Semana de 13 / 11 / 2023 **a** 19 / 11 / 2023

1 – Obras e trabalho técnico que preciso de estudar esta semana.

“Six Low Solos” - Eric Hugues: 2º, A Little Waltz. Com metrónomo a 90.

Livro “Abracadabra”, estudos nº 90 e 91.

Escala de Mi Maior em duas oitavas com arpejo e terceiras. Primeiro mínimas, depois semínimas. Metrónomo a 70.

2 – Horário de estudo planeado:

Segunda-feira:	Não vou conseguir estudar
Terça-feira:	1 hora das 16h às 17h
Quarta-feira	1 hora das 18 às 19h
Quinta-feira:	Não vou conseguir estudar
Sexta-feira:	30 minutos das 15h às 15h30
Sábado:	Não vou conseguir estudar
Domingo:	Não vou conseguir estudar

Tempo planeado:	2h30
Tempo real:	2h30

3 – Acontecimentos inesperados.

Não tive acontecimentos inesperados.

4 – Estratégias de estudo aplicados nas sessões de maior relevância.

Na peça, treinei várias vezes devagar a passagem de colcheias para o mib agudo. Usei o metrónomo para me ajudar e fiz lento, com ritmos diferentes e articulações diferentes.

Tentei tocar do início ao fim duas vezes, uma com metrónomo e uma sem metrónomo e gravei para ouvir se estava a tocar a tempo.

5 – Autoavaliação descritiva das estratégias utilizadas.

Usar os ritmos e articulação diferente ajudou-me muito na passagem das colcheias para o mib agudo.

Gravar-me a tocar para ouvir depois ajuda-me a perceber o que posso melhorar.

6 – Maiores dificuldades sentidas nas obras estudadas.

(não preencheu).

7 – Maiores dificuldades no estudo técnico.

(não preencheu).

8 – Pontos que preciso melhorar para a próxima semana.

O meu som nas notas mais agudas.

9 – Pontos fortes da semana.

(não preencheu).

Agenda de Estudo Semanal

Nome: Aluna C

Semana de 13 / 11 / 2023 **a** 19 / 11 / 2023

1 – Obras e trabalho técnico que preciso de estudar esta semana.

“Sludge Pump”, Colin Cowles.

Escala de Fá Maior. Primeiro mínimas, depois semínimas. Metrónomo a 60.

2 – Horário de estudo planeado:

Segunda-feira:	30 minutos das 17h às 17:30
Terça-feira:	30 minutos das 16h às 16:30
Quarta-feira	Não vou conseguir estudar
Quinta-feira:	30 minutos das 18h às 18:30
Sexta-feira:	Não vou conseguir estudar
Sábado:	1 hora das 16h às 17h
Domingo:	Não vou conseguir estudar

Tempo planeado:	2h30
Tempo real:	2h30

3 – Acontecimentos inesperados.

(não preencheu).

4 – Estratégias de estudo aplicados nas sessões de maior relevância.

Usei a gravação que a professora me enviou a tocar a peça e consegui estudar sem problemas.

5 – Autoavaliação descritiva das estratégias utilizadas.

É mais fácil estudar com a gravação da professor. Depois gravo-me a mim e ouço as duas para encontrar diferenças.

6 – Maiores dificuldades sentidas nas obras estudadas.

Na escala, às vezes esqueço-me do sib.

7 – Maiores dificuldades no estudo técnico.

Às vezes, ainda me atrapalho nas síncopas da peça.

8 – Pontos que preciso melhorar para a próxima semana.

As síncopas.

9 – Pontos fortes da semana.

Consegui tocar a peça de início ao fim sem erros com as repetições.

Agenda de Estudo Semanal

Nome: Aluna D

Semana de 13 / 11 / 2023 **a** 19 / 11 / 2023

1 – Obras e trabalho técnico que preciso de estudar esta semana.

“Na quinta do tio Manel” – Peças tradicionais.

Escala de Fá Maior. Primeiro mínimas, depois semínimas. Metrónomo a 60.

2 – Horário de estudo planeado:

Segunda-feira:	Não vou conseguir estudar.
Terça-feira:	30 minutos das 18h às 18h30
Quarta-feira	Não vou conseguir estudar.
Quinta-feira:	15 minutos das 16h às 16h15
Sexta-feira:	30 minutos das 14h às 14h30
Sábado:	Não vou conseguir estudar.
Domingo:	Não vou conseguir estudar.

Tempo planeado:	1h15
Tempo real:	1h15

3 – Acontecimentos inesperados.

(não preencheu).

4 – Estratégias de estudo aplicados nas sessões de maior relevância.

(não preencheu).

5 – Autoavaliação descritiva das estratégias utilizadas.

(não preencheu).

6 – Maiores dificuldades sentidas nas obras estudadas.

(não preencheu).

7 – Maiores dificuldades no estudo técnico.

(não preencheu).

8 – Pontos que preciso melhorar para a próxima semana.

(não preencheu).

9 – Pontos fortes da semana.

(não preencheu).

Agenda de Estudo Semanal

Nome: Aluna E

Semana de 13 / 11 / 2023 **a** 19 / 11 / 2023

1 – Obras e trabalho técnico que preciso de estudar esta semana.

“The Elephant”, C. Saint-Saëns. Metrónomo a 85

Livro “Abracadabra”, estudos nº 50 e 51.

Escala de Ré Maior com arpejo e relativa menor natural e harmónica. Primeiro mínimas, depois semínimas. Metrónomo a 65. Com língua e ligado.

2 – Horário de estudo planeado:

Segunda-feira:	30 minutos das 17h às 17h30
Terça-feira:	1 hora das 18h às 19h
Quarta-feira	Não vou conseguir estudar.
Quinta-feira:	30 minutos das 17h30 às 18h
Sexta-feira:	30 minutos das 15h às 15h30
Sábado:	1 hora das 16h30 às 17h30
Domingo:	Não vou conseguir estudar

Tempo planeado:	3h30
Tempo real:	3h

3 – Acontecimentos inesperados.

Não consegui estudar na quinta-feira.

4 – Estratégias de estudo aplicados nas sessões de maior relevância.

Estudar primeiro a peça sem as ligaduras e com o metrónomo e juntar as ligaduras aos poucos.

Estudar a passagem das colcheias do fá grave ao si agudo devagar, com metrónomo, e com ritmos diferentes.

5 – Autoavaliação descritiva das estratégias utilizadas.

Foi mais fácil aprender a peça sem as ligaduras. Quando comecei a juntar as ligaduras, não tinha dificuldades. A passagem das colcheias saiu melhor.

O metrónomo ajuda muito quando estou a fazer a escala. Sinto que tenho mais tempo e não preciso de apressar.

6 – Maiores dificuldades sentidas nas obras estudadas.

Usar as chaves no lá médio e si agudo.

7 – Maiores dificuldades no estudo técnico.

(não preencheu).

8 – Pontos que preciso melhorar para a próxima semana.

O meu som. Fico muito preocupada com as notas e deixo de soprar tão bem.

9 – Pontos fortes da semana.

Já consigo tocar a peça sem erros de ritmo e com as ligaduras.

Agenda de Estudo Semanal

Nome: Aluna F

Semana de 13 / 11 / 2023 **a** 19 / 11 / 2023

1 – Obras e trabalho técnico que preciso de estudar esta semana.

“Six Low Solos” - Eric Hugues: Minuet – Metrónomo a 90.

Livro “Abracadabra”, estudos nº 51 e 54.

Escala de Ré Maior com arpejo e relativa menor natural e harmónica. Primeiro mínimas, depois semínimas. Metrónomo a 65. Com língua e ligado.

2 – Horário de estudo planeado:

Segunda-feira:	Não vou conseguir estudar
Terça-feira:	30 minutos das 17h30 às 18h
Quarta-feira	Não vou conseguir estudar
Quinta-feira:	30 minutos das 18h às 18h30
Sexta-feira:	1h das 15h às 16h
Sábado:	Não vou conseguir estudar
Domingo:	Não vou conseguir estudar

Tempo planeado:	2h
Tempo real:	2h

3 – Acontecimentos inesperados.

Não tive acontecimentos inesperados.

4 – Estratégias de estudo aplicados nas sessões de maior relevância.

Estudar as colcheias da segunda pauta devagar e sem as ligaduras. Nas passagens com ligaduras grandes, treinar respirar melhor para a barriga e não para o peito.

5 – Autoavaliação descritiva das estratégias utilizadas.

Consegui decorar as colcheias da segunda pauta e já não tenho tantas dificuldades. Estou a começar a perceber que ao respirar, se pensar em encher a barriga, aguento mais tempo nas ligaduras.

6 – Maiores dificuldades sentidas nas obras estudadas.

(não preencheu).

7 – Maiores dificuldades no estudo técnico.

(não preencheu).

8 – Pontos que preciso melhorar para a próxima semana.

Esqueci-me de estudar a escala, por isso tenho de a melhorar a semana.

9 – Pontos fortes da semana.

Já consigo fazer quase as ligaduras todas.

Agenda de Estudo Semanal

Nome: Aluna G

Semana de 13 / 11 / 2023 **a** 19 / 11 / 2023

1 – Obras e trabalho técnico que preciso de estudar esta semana.

“Nepdalszonatina” – Farkas: 1º andamento. Com metrónomo a 85.

Escala de Mi Maior em duas oitavas, com arpejo e terceiras. Primeiro mínimas, depois semínimas. Metrónomo a 75. Com língua e ligado.

2 – Horário de estudo planeado:

Segunda-feira:	1 h das 17h às 18h
Terça-feira:	Não vou conseguir estudar
Quarta-feira	Não vou conseguir estudar
Quinta-feira:	40 minutos das 18h às 18h40
Sexta-feira:	Não vou conseguir estudar
Sábado:	1 hora das 10h às 11h
Domingo:	Não vou conseguir estudar

Tempo planeado:	2h40
Tempo real:	2h40

3 – Acontecimentos inesperados.

No sábado, só consegui começar a estudar às 11h. Mas estudei 1h na mesma.

4 – Estratégias de estudo aplicados nas sessões de maior relevância.

Estudar as colcheias da peça curtas. Estudar passagens com fá susenido e ré susenido.

5 – Autoavaliação descritiva das estratégias utilizadas.

Ao repetir lento e rápido as passagens com fá suspenido e ré suspenido, já consigo tocar melhor essas passagens, mas preciso de estudar mais.

6 – Maiores dificuldades sentidas nas obras estudadas.

(não preencheu).

7 – Maiores dificuldades no estudo técnico.

(não preencheu).

8 – Pontos que preciso melhorar para a próxima semana.

Tenho de distribuir melhor o tempo de estudo. Estudar mais a escala para me ajudar com os suspenidos.

9 – Pontos fortes da semana.

(não preencheu).

Agenda de Estudo Semanal

Nome: Aluna H

Semana de 13 / 11 / 2023 **a** 19 / 11 / 2023

1 – Obras e trabalho técnico que preciso de estudar esta semana.

“Arioso e Humoreske” – Weissenborn: 1º e 2º andamento.

Escala de Mi Maior em duas oitavas, com arpejo e terceiras. Primeiro mínimas, depois semínimas. Metrónomo a 90. Com língua e ligado.

2 – Horário de estudo planeado:

Segunda-feira:	30 minutos das 17h30 às 18h
Terça-feira:	30 minutos das 18h às 18h30
Quarta-feira	1h das 16h às 17h
Quinta-feira:	30 minutos das 18h às 18h30
Sexta-feira:	Não vou conseguir estudar
Sábado:	1h das 14h30 às 15h30
Domingo:	Não vou conseguir estudar

Tempo planeado:	3h30
Tempo real:	3h30

3 – Acontecimentos inesperados.

(não preencheu).

4 – Estratégias de estudo aplicados nas sessões de maior relevância.

Usar o afinador para o 1º andamento. Usar o metrónomo para o 2º andamento. Treinar o lá agudo. Treinar a segunda repetição do 2º andamento sem ligaduras e com ritmos diferentes nas colcheias.

5 – Autoavaliação descritiva das estratégias utilizadas.

O afinador ajudou-me a afinar as notas do 1º andamento. Já consigo tocar o 2º andamento e manter o tempo estável sem a ajuda do metrónomo. A 2ª repetição já está melhor, mas ainda não consigo fazer com as ligaduras.

6 – Maiores dificuldades sentidas nas obras estudadas.

Ainda tenho dificuldades em manter a afinação do 1º andamento sem a ajuda do afinador.

7 – Maiores dificuldades no estudo técnico.

(não preencheu).

8 – Pontos que preciso melhorar para a próxima semana.

(não preencheu).

9 – Pontos fortes da semana.

(não preencheu).

Agenda de Estudo Semanal

Nome: Aluno I

Semana de 13 / 11 / 2023 **a** 19 / 11 / 2023

1 – Obras e trabalho técnico que preciso de estudar esta semana.

“Sonata em mi menor” – B. Marcello: 1º andamento.

Livro “Abracadabra”, estudo nº 76.

Escala de Láb Maior com terceiras e escala cromática. Primeiro mínimas, depois semínimas. Metrónomo a 90. Com língua e ligado.

2 – Horário de estudo planeado:

Segunda-feira:	Não vou conseguir estudar
Terça-feira:	1h das 17h às 18h
Quarta-feira	Não vou conseguir estudar
Quinta-feira:	30 minutos das 17h30 às 18h
Sexta-feira:	1h das 15h às 16h
Sábado:	Não vou conseguir estudar
Domingo:	Não vou conseguir estudar

Tempo planeado:	2h30
Tempo real:	2h

3 – Acontecimentos inesperados.

Não consegui estudar na quinta-feira.

4 – Estratégias de estudo aplicados nas sessões de maior relevância.

(não preencheu).

5 – Autoavaliação descritiva das estratégias utilizadas.

(não preencheu).

6 – Maiores dificuldades sentidas nas obras estudadas.

(não preencheu).

7 – Maiores dificuldades no estudo técnico.

(não preencheu).

8 – Pontos que preciso melhorar para a próxima semana.

(não preencheu).

9 – Pontos fortes da semana.

(não preencheu).

Agenda de Estudo Semanal

Nome: Aluna J

Semana de 13 / 11 / 2023 **a** 19 / 11 / 2023

1 – Obras e trabalho técnico que preciso de estudar esta semana.

“Sonata para fagote e piano” – J. Besozzi.

2 – Horário de estudo planejado:

Segunda-feira:	Não vou conseguir estudar
Terça-feira:	1h das 16h às 17h
Quarta-feira	Não vou conseguir estudar
Quinta-feira:	Não vou conseguir estudar
Sexta-feira:	1h das 14h às 15h
Sábado:	Não vou conseguir estudar
Domingo:	Não vou conseguir estudar

Tempo planejado:	2h
Tempo real:	2h

3 – Acontecimentos inesperados.

(não preencheu).

4 – Estratégias de estudo aplicados nas sessões de maior relevância.

(não preencheu).

5 – Autoavaliação descritiva das estratégias utilizadas.

(não preencheu).

6 – Maiores dificuldades sentidas nas obras estudadas.

(não preencheu).

7 – Maiores dificuldades no estudo técnico.

(não preencheu).

8 – Pontos que preciso melhorar para a próxima semana.

(não preencheu).

9 – Pontos fortes da semana.

(não preencheu).

Agenda de Estudo Semanal

Nome: Aluno K

Semana de 13 / 11 / 2023 **a** 19 / 11 / 2023

1 – Obras e trabalho técnico que preciso de estudar esta semana.

“Introduction and Hornpipe” – Baines.

Livro “Weissenborn, Vol. I”, estudo nº 17.

2 – Horário de estudo planeado:

Segunda-feira:	Não vou conseguir estudar
Terça-feira:	30 minutos das 17h às 17h30
Quarta-feira	30 minutos das 18h às 18h30
Quinta-feira:	Não vou conseguir estudar
Sexta-feira:	1h das 14h às 15h
Sábado:	1h das 16h às 17h
Domingo:	Não vou conseguir estudar

Tempo planeado:	3h
Tempo real:	3h

3 – Acontecimentos inesperados.

(não preencheu).

4 – Estratégias de estudo aplicados nas sessões de maior relevância.

Estudar as passagens das semicolcheias devagar, sem ligaduras e com ritmos diferentes com o metrónomo.

Estudar a apogiatura no final.

Estudar as colcheias com os graves, primeiro só as primeiras colcheias, depois só as segundas e juntar todas no fim.

5 – Autoavaliação descritiva das estratégias utilizadas.

As semicolcheias já saem melhor, mas ainda não consigo fazer rápido.

6 – Maiores dificuldades sentidas nas obras estudadas.

(não preencheu).

7 – Maiores dificuldades no estudo técnico.

Tenho dificuldades em algumas passagens do estudo nº17.

8 – Pontos que preciso melhorar para a próxima semana.

Tenho de distribuir melhor o tempo para conseguir aplicar as estratégias da peça para o estudo nº17. Não tive tempo de o fazer esta semana.

9 – Pontos fortes da semana.

(Não preencheu).

Agenda de Estudo Semanal

Nome: Aluno L

Semana de 13 / 11 / 2023 **a** 19 / 11 / 2023

1 – Obras e trabalho técnico que preciso de estudar esta semana.

“Vocalise, op. 34, nº 14” – Rachmaninoff.

2 – Horário de estudo planeado:

Segunda-feira:	Não vou conseguir estudar
Terça-feira:	Não vou conseguir estudar
Quarta-feira	1h das 15h às 16h
Quinta-feira:	Não vou conseguir estudar
Sexta-feira:	1h das 18h às 19h
Sábado:	Não vou conseguir estudar
Domingo:	Não vou conseguir estudar

Tempo planeado:	2h
Tempo real:	2h

3 – Acontecimentos inesperados.

(Não preencheu).

4 – Estratégias de estudo aplicados nas sessões de maior relevância.

Usar o afinador ao estudar a peça e apontar as notas que tenho mais dificuldade a cor. Estudar a passagem das colcheias para o dó sobreagudo, devagar e ver bem as posições que estou a fazer. Fazer o exercício de soprar para uma folha na parede e tocar de seguida com a mesma intensidade de ar para o meu som ficar mais cheio.

5 – Autoavaliação descritiva das estratégias utilizadas.

Apontar a cores as notas que preciso de ter mais cuidado ajudou-me. Tenho um estímulo visual que me ajuda. Reparei que, ao estudar a passagem para o dó sobreagudo devagar, com o auxílio da tabela das dedilhações, estava a colocar chaves erradas. Foi mais fácil tirar os agudos com as chaves certas.

O exercício de soprar para a folha na parede ajudou-me a tocar mais forte, mas agora preciso de fazer o mesmo, mas com o afinador.

6 – Maiores dificuldades sentidas nas obras estudadas.

Afinar os agudos.

7 – Maiores dificuldades no estudo técnico.

Corrigir as posições das notas sobreagudas que estava a fazer mal.

8 – Pontos que preciso melhorar para a próxima semana.

Se conseguir mais um bocado, consigo melhorar o controlo do ar e som. Tenho de gerir melhor o meu tempo de estudo.

9 – Pontos fortes da semana.

Já consigo ler bem a clave de dá na quarta linha e já não preciso do auxílio de escrever o nome das notas.

Anexo 5 (Modelo de Questionário Final)

Questionário Final

- 1 - Que benefícios te trouxeram as estratégias desenvolvidas na agenda de estudo?

- 2 - Sentiste que o teu estudo tornou-se mais fácil e tranquilo com a ajuda da agenda?

- 3 - Achas que, atualmente, o teu repertório de estratégias de estudo aumentou ou manteve-se igual?

- 4 - Sentes-te mais preparado/a para a resolução de possíveis dificuldades que possam surgir durante o estudo do instrumento?

- 5 - Sentes que este método ajudou-te a controlares melhor a tua ansiedade?

Anexo 6 (Transcrições dos Questionários Finais)

Questionário Final no âmbito do Mestrado em Ensino de Música

Questionário final: Aluna A

1 - Que benefícios te trouxeram as estratégias desenvolvidas na agenda de estudo?

Consegui gerir melhor o meu tempo de estudo e ao preencher a agenda, comecei a perceber o devo fazer para estudar melhor.

2 - Sentiste que o teu estudo tornou-se mais fácil e tranquilo com a ajuda da agenda?

Sim.

3 - Achas que, atualmente, o teu repertório de estratégias de estudo aumentou ou manteve-se igual?

Sim, acho que sim. Tenho mais opções para escolher quando preciso de estudar uma passagem em específico.

4 - Sentes-te mais preparado/a para a resolução de possíveis dificuldades que possam surgir durante o estudo do instrumento?

Sim. No início do ano, nunca sabia o que fazer quando tinha dificuldades a estudar em casa e acabava por não estudar. Agora já consigo resolver as dificuldades sozinha.

5 - Sentes que este método ajudou-te a controlares melhor a tua ansiedade?

Sim. Não me senti tão nervosa em audições porque sentia que tinha estudado bem a peça.

Questionário Final no âmbito do Mestrado em Ensino de Música

Questionário final: Aluna B

1 - Que benefícios te trouxeram as estratégias desenvolvidas na agenda de estudo?

Consigo estudar melhor e gerir bem o meu tempo de estudo.

2 - Sentiste que o teu estudo tornou-se mais fácil e tranquilo com a ajuda da agenda?

Ao início, como não sabia como preencher bem a agenda, era difícil, mas com a ajuda da professora, ficou muito mais fácil e consigo fazer isso sozinha.

3 - Achas que, atualmente, o teu repertório de estratégias de estudo aumentou ou manteve-se igual?

Sim. Tanto a estudar sozinha em cada como nas aulas, sinto que tenho mais opções em como resolver um problema e consigo comunicar isso bem à professora.

4 - Sentes-te mais preparado/a para a resolução de possíveis dificuldades que possam surgir durante o estudo do instrumento?

Sim, agora consigo estudar bem sozinha. E quando aparece um problema que sinto que não sei bem a resposta, a professora ajuda-me a chegar a uma conclusão que eu já sabia, mas não conseguia chegar lá sozinha.

5 - Sentes que este método ajudou-te a controlares melhor a tua ansiedade?

Sim. As minhas notas na música melhoraram muito depois de começar a usar a agenda. Agora quero fazer o mesmo para as disciplinas da escola.

Questionário Final no âmbito do Mestrado em Ensino de Música

Questionário final: Aluna C

1 - Que benefícios te trouxeram as estratégias desenvolvidas na agenda de estudo?

Ensinaram-me a como estudar instrumento.

2 - Sentiste que o teu estudo tornou-se mais fácil e tranquilo com a ajuda da agenda?

Sim.

3 - Achas que, atualmente, o teu repertório de estratégias de estudo aumentou ou manteve-se igual?

Aumentou.

4 - Sentes-te mais preparado/a para a resolução de possíveis dificuldades que possam surgir durante o estudo do instrumento?

Sim, consigo resolver algumas dificuldades sozinha.

5 - Sentes que este método ajudou-te a controlares melhor a tua ansiedade?

Sim. Costumava tocar mal nas audições e nas provas por causa da minha ansiedade e ficava triste.

Questionário Final no âmbito do Mestrado em Ensino de Música

Questionário final: Aluna D

1 - Que benefícios te trouxeram as estratégias desenvolvidas na agenda de estudo?

Consigo estudar melhor sozinha.

2 - Sentiste que o teu estudo tornou-se mais fácil e tranquilo com a ajuda da agenda?

Sim.

3 - Achas que, atualmente, o teu repertório de estratégias de estudo aumentou ou manteve-se igual?

Aumentou. Fui apontando todas num caderno e já tem duas páginas.

4 - Sentes-te mais preparado/a para a resolução de possíveis dificuldades que possam surgir durante o estudo do instrumento?

Às vezes ainda me sinto incapaz, mas dou uma olhada no meu caderno e consigo resolver sozinha.

5 - Sentes que este método ajudou-te a controlares melhor a tua ansiedade?

Acho que ajuda um bocado.

Questionário Final no âmbito do Mestrado em Ensino de Música

Questionário final: Aluna E

1 - Que benefícios te trouxeram as estratégias desenvolvidas na agenda de estudo?

Consigo planear bem o meu tempo de estudo para também ter tempo de brincar com as minhas amigas.

2 - Sentiste que o teu estudo tornou-se mais fácil e tranquilo com a ajuda da agenda?

Sim. Comecei a estudar as escalas com uma amiga minha, que é minha vizinha, a usar as estratégias que a professora deu, e as duas melhoramos muito nas escalas.

3 - Achas que, atualmente, o teu repertório de estratégias de estudo aumentou ou manteve-se igual?

Sim. Sei que aprendi muitas estratégias durante o ano.

4 - Sentes-te mais preparado/a para a resolução de possíveis dificuldades que possam surgir durante o estudo do instrumento?

Sim, sinto. Consigo estudar melhor sozinha e já não mando mensagens à professora com dúvidas tantas vezes.

5 - Sentes que este método ajudou-te a controlares melhor a tua ansiedade?

Sim, ajudou muito.

Questionário Final no âmbito do Mestrado em Ensino de Música

Questionário final: Aluna F

1 - Que benefícios te trouxeram as estratégias desenvolvidas na agenda de estudo?

Ajudaram-me a conseguir estudar melhor sozinha e a aprender como resolver as minhas dificuldades.

2 - Sentiste que o teu estudo tornou-se mais fácil e tranquilo com a ajuda da agenda?

Sim. É como se tivesse um guia ou um livro com respostas, tornou-se muito mais fácil.

3 - Achas que, atualmente, o teu repertório de estratégias de estudo aumentou ou manteve-se igual?

Agora tenho muitas estratégias que posso aplicar no meu estudo, por isso aumentou.

4 - Sentes-te mais preparado/a para a resolução de possíveis dificuldades que possam surgir durante o estudo do instrumento?

Sim. Sinto-me mais independente.

5 - Sentes que este método ajudou-te a controlares melhor a tua ansiedade?

Ajudaram-me muito a controlar a minha ansiedade. Antes chorava sempre antes de audições e provas, porque não conseguia controlar bem o meu corpo e a maneira de pensar, mas agora sinto-me mais bem preparada e já não sinto a mesma vontade de chorar.

Questionário Final no âmbito do Mestrado em Ensino de Música

Questionário final: Aluna G

1 - Que benefícios te trouxeram as estratégias desenvolvidas na agenda de estudo?

Sinto que consegui melhor muito a minha técnica e principalmente a minha afinação.

2 - Sentiste que o teu estudo tornou-se mais fácil e tranquilo com a ajuda da agenda?

Tornou-se mais fácil. Comecei a usar também mais regularmente o metrónomo e o afinador.

3 - Achas que, atualmente, o teu repertório de estratégias de estudo aumentou ou manteve-se igual?

Tenho muitas estratégias a que posso recorrer e já me sinto ansiosa pelo próximo ano letivo. Para aprender peças novas e mais estratégias.

4 - Sentes-te mais preparado/a para a resolução de possíveis dificuldades que possam surgir durante o estudo do instrumento?

Sim. Consigo resolver quase tudo sozinha e sinto que a minha aula de instrumento é mais fixe.

5 - Sentes que este método ajudou-te a controlares melhor a tua ansiedade?

Sem dúvida.

Questionário Final no âmbito do Mestrado em Ensino de Música

Questionário final: Aluna H

1 - Que benefícios te trouxeram as estratégias desenvolvidas na agenda de estudo?

Sinto que toco melhor agora e consigo melhorar mais sozinha.

2 - Sentiste que o teu estudo tornou-se mais fácil e tranquilo com a ajuda da agenda?

Sim. E aprendi também que é melhor estudar menos tempo, mas mais dias, do que estudar muito tempo em só um dia.

3 - Achas que, atualmente, o teu repertório de estratégias de estudo aumentou ou manteve-se igual?

Não sei.

4 - Sentes-te mais preparado/a para a resolução de possíveis dificuldades que possam surgir durante o estudo do instrumento?

Penso que sim.

5 - Sentes que este método ajudou-te a controlares melhor a tua ansiedade?

Acho que sim.

Questionário Final no âmbito do Mestrado em Ensino de Música

Questionário final: Aluno I

1 - Que benefícios te trouxeram as estratégias desenvolvidas na agenda de estudo?

Não sei. Acho que consigo estudar melhor sozinho.

2 - Sentiste que o teu estudo tornou-se mais fácil e tranquilo com a ajuda da agenda?

Sim.

3 - Achas que, atualmente, o teu repertório de estratégias de estudo aumentou ou manteve-se igual?

Penso que sim.

4 - Sentes-te mais preparado/a para a resolução de possíveis dificuldades que possam surgir durante o estudo do instrumento?

Sim.

5 - Sentes que este método ajudou-te a controlares melhor a tua ansiedade?

Não me sinto tão nervoso em audições.

Questionário Final no âmbito do Mestrado em Ensino de Música

Questionário final: Aluna J

1 - Que benefícios te trouxeram as estratégias desenvolvidas na agenda de estudo?

A agenda de estudo ajudou-me muito a planear o meu tempo de estudo e comecei a fazer uma para o piano também.

2 - Sentiste que o teu estudo tornou-se mais fácil e tranquilo com a ajuda da agenda?

Sim, é muito mais fácil e não me sinto tão frustrada como antes.

3 - Achas que, atualmente, o teu repertório de estratégias de estudo aumentou ou manteve-se igual?

Aumentou. E comecei a usar as mesmas estratégias para o piano, o que também me ajudou muito.

4 - Sentes-te mais preparado/a para a resolução de possíveis dificuldades que possam surgir durante o estudo do instrumento?

Sim.

5 - Sentes que este método ajudou-te a controlares melhor a tua ansiedade?

Acho que nunca senti muita ansiedade, mas sei que sinto-me mais tranquila quando tenho audições ou provas.

Questionário Final no âmbito do Mestrado em Ensino de Música

Questionário final: Aluno K

1 - Que benefícios te trouxeram as estratégias desenvolvidas na agenda de estudo?

As estratégias que desenvolvi através da agenda de estudo ajudaram-me a desenvolver melhor o meu som, a afinação, a minha técnica e a minha postura.

2 - Sentiste que o teu estudo tornou-se mais fácil e tranquilo com a ajuda da agenda?

Sim, é mais fácil.

3 - Achas que, atualmente, o teu repertório de estratégias de estudo aumentou ou manteve-se igual?

Sim. São muito úteis e irei continuar a usá-las no próximo ano.

4 - Sentes-te mais preparado/a para a resolução de possíveis dificuldades que possam surgir durante o estudo do instrumento?

Sinto-me mais preparado caso apareça alguma dificuldade durante o meu estudo.

5 - Sentes que este método ajudou-te a controlares melhor a tua ansiedade?

Sim. Ajudou bastante e consigo executar quase tudo da maneira como estudei.

Questionário Final no âmbito do Mestrado em Ensino de Música

Questionário final: Aluno L

1 - Que benefícios te trouxeram as estratégias desenvolvidas na agenda de estudo?

A minha leitura à primeira vista melhorou e sinto que as passagens técnicas são mais fáceis.

2 - Sentiste que o teu estudo tornou-se mais fácil e tranquilo com a ajuda da agenda?

Tornou-se mais fácil e produtivo.

3 - Achas que, atualmente, o teu repertório de estratégias de estudo aumentou ou manteve-se igual?

Em relação ao início do ano, aumentou muito.

4 - Sentes-te mais preparado/a para a resolução de possíveis dificuldades que possam surgir durante o estudo do instrumento?

Sim.

5 - Sentes que este método ajudou-te a controlares melhor a tua ansiedade?

Sim. Sinto que consigo controlar melhor a maneira em como me sinto antes das audições, o que me ajuda muito.

Anexo 7 (Tabelas AMCP)

Tabela 14 – Alunos por Nível de Ensino, 2020/2021

Curso	Regime Supletivo	Regime Articulado	Total
Pré-Iniciação	2	---	2
Iniciação à Música (1º Ciclo)	56	---	56
Curso Básico (2º Ciclo)	1	166	169
Curso Básico (3º Ciclo)	1	217	218
Curso Secundário	24	30	54
Total	84	416	489

Tabela 14 - Elaboração da mestrand a partir da informação obtida através do Projeto Educativo da AMCP, 2021.

Tabela 15 – Distribuição dos alunos por concelhos

Concelhos	Distrito	Alunos	%
Castelo de Paiva	Aveiro	323	64.6%
Cinfães	Viseu	72	14.5%
Marco de Canaveses	Porto	76	15.3%
Penafiel	Porto	18	3.6%
Arouca	Aveiro	3	0.6%
Outros	-	7	1.4%
Total	-	499	100%

Tabela 15 - Elaboração da mestrand a partir da informação obtida através do Projeto Educativo da AMCP, 2021.