



Instituto Politécnico de Lisboa  
Escola Superior de Música de Lisboa

## Relatório de Estágio

### A Ansiedade Antes, Durante e Após *a Performance*

**Nuno Filipe Correia Martins - N°708**

**Mestrado em Ensino da Música**

Outubro de 2013

Orientador: Professor José Massarrão

## **Agradecimentos**

A realização deste trabalho só foi possível devido à colaboração de várias pessoas e instituições a quem desejo agradecer.

Em primeiro lugar, quero expressar o meu profundo reconhecimento pela colaboração e disponibilidade do meu orientador, Professor José Massarrão, docente da escola Superior de Música de Lisboa.

Muito importante para a realização deste trabalho foi a receptividade dos colegas professores da disciplina de saxofone e dos alunos do Conservatório Regional de Palmela (CRP) que colaboraram, nomeadamente, na distribuição e preenchimento dos questionários.

Um agradecimento especial ao CRP, na pessoa dos seus Coordenadores José Condinho, Luís Pinto, Paulo Martins e ao professor cooperante, João Pedro Silva, pela disponibilidade, atenção e simpatia com que me receberam e forneceram os dados necessários.

Um carinhoso agradecimento à minha esposa, Sandra, pelo seu apoio e às minhas duas filhas, pela compreensão que manifestaram durante o tempo da sua realização.

Por fim, mas de forma reconhecida, quero expressar um agradecimento especial à amiga e cunhada, Manuela, pela disponibilidade demonstrada no acompanhamento e revisão final deste trabalho.

## **Resumo I (Prática Pedagógica)**

Neste relatório de estágio apresenta-se uma caracterização do CRP, contextualizando um pouco da sua história, o seu funcionamento e os seus objetivos pedagógicos. Caracterizam-se, também, os alunos que participaram no estágio, destacando o seu percurso académico, as suas influências e motivações musicais.

Nas práticas educativas desenvolvidas apresentam-se os princípios pedagógicos, segundo o portal Ponazapino, e os métodos de ensino lecionados durante o ano letivo que tiveram em conta o processo integrado de Ensino/Aprendizagem (*Teaching and Learning*). Por último apresentam-se os objetivos pedagógicos propostos para cada aluno do estágio.

No final efetua-se uma análise crítica da atividade docente destacando o processo ensino/aprendizagem, a sua aplicação e benefícios no desenvolvimento integral do indivíduo.

### **Palavras-chave**

Ensino/aprendizagem, princípios pedagógicos, música.

## **Abstract I (Teaching)**

This internship report presents a characterization of RCP (Regional Conservatory of Palmela), contextualizing some of its history, its functioning and its educational goals. The students who participated on the internship are also characterized highlighting their academic career, their musical influences and motivations.

In the developed educational practices, according to Ponazapino educational website, are presented the pedagogical principles and teaching methods taught during the school year that took into account the integrated process of Teaching/Learning (*Teaching and Learning*). Finally are presented the proposed educational goals for each student of the internship.

At the end is made a critical analysis of the teaching activity emphasizing the teaching / learning process, its application and benefits on the individual integral development.

### **Keywords**

Teaching/learning, pedagogical principles, music.

## **Resumo II (Investigação)**

Neste trabalho o projeto de investigação apresenta-nos uma descrição sobre a ansiedade antes, durante e após a *performance* e, ainda, a forma como os músicos podem ser afetados por este estado emocional ao longo do seu percurso académico e profissional.

Na segunda parte do projeto definem-se estratégias que permitem ajudar a desenvolver a confiança na *performance*, destacando-se a importância do papel dos pais antes e depois das atuações.

Na terceira parte do projeto apresenta-se uma proposta de guião de exercícios de relaxamento que podem ajudar músicos de todas as idades a ultrapassar efeitos adversos da ansiedade na referida fase de preparação da apresentação.

A pesquisa efetuada teve como objetivo investigar os efeitos da ansiedade antes, durante e após a *performance* nos alunos de saxofone do CRP. A metodologia resulta de uma análise qualitativa dos dados recolhidos, a partir de fontes bibliográficas e de uma análise quantitativa resultante da análise estatística dos questionários efetuados aos alunos de saxofone que frequentam o CRP desde o 1º ao 8º grau.

### **Palavras-chave**

Ansiedade, *performance*, estratégias, exercícios de relaxamento.

## **Abstract II (Investigation)**

In this work the research project show us a description of anxiety before, during and after the performance, and also how musicians can be affected by this emotional stage throughout their academic and professional career.

In the second part of the project are defined strategies to help to develop confidence in performance. The importance of the role parents before and after the performances is highlighted.

In the third part of the project there is a proposal for a script of relaxation exercises that can help musicians of all ages to overcome the adverse effects of anxiety on the preparation of the exhibition.

The purpose of the research is to investigate the effects of the anxiety before, during and after the performance of the RCP saxophone students. The methodology results from a qualitative analysis of the collected data from bibliographic sources and from a quantitative analysis resulting from the questionnaires statistical analysis that have been done to saxophone students attending the RCP from 1st to 8th degree.

### **Keywords**

*Anxiety, performance, strategies, relaxation exercises.*

## Índice Geral

<b>Agradecimentos</b> .....	<b>2</b>
<b>Resumo I (Prática Pedagógica)</b> .....	<b>3</b>
<b>Palavras-chave</b> .....	<b>3</b>
<b>Abstract I (Teaching)</b> .....	<b>4</b>
<b>Keywords</b> .....	<b>4</b>
<b>Resumo II (Investigação)</b> .....	<b>5</b>
<b>Abstract II (Investigation)</b> .....	<b>5</b>
<b>Keywords</b> .....	<b>6</b>
Seção I-Relatório de Estágio- Prática Pedagógica .....	10
1- Caracterização do Conservatório Regional de Palmela .....	10
2- Caracterização dos Alunos que Participaram no Estágio de Ensino Especializado .....	12
3- Práticas Educativas Desenvolvidas .....	13
<b>3.1-Princípios Pedagógicos</b> .....	<b>13</b>
<b>3.2- Métodos de Ensino Utilizados</b> .....	<b>15</b>
<b>3.3- Objetivos Pedagógicos Implícitos</b> .....	<b>17</b>
4- Análise Crítica da Atividade Docente .....	20
<b>4.1- Objetivos Gerais</b> .....	<b>20</b>
<b>4.2- Análise da Atividade Docente Realizada com os Alunos</b> .....	<b>23</b>
Conclusão.....	28
Seção II- Investigação: A Ansiedade Antes, Durante e Após a <i>Performance</i> .....	29
1- Descrição do Projeto de Investigação .....	29
2- Revisão da Literatura.....	30
<b>2.1- A Ansiedade</b> .....	<b>30</b>
<b>2.2- Estratégias Essenciais no Desenvolvimento da Confiança na</b>	

<i>Performance</i> .....	35
<b>2.3- O Papel dos Pais</b> .....	<b>43</b>
<b>2.4 - Guião de Exercícios de Relaxamento</b> .....	<b>47</b>
3- Metodologia de Investigação.....	50
<b>3.1- População e Amostra</b> .....	<b>51</b>
<b>3.2-Técnicas e Instrumentos</b> .....	<b>51</b>
4-Apresentação e Análise de Resultados .....	53
<b>4.1- Caracterização dos Alunos Entrevistados</b> .....	<b>53</b>
<b>4.2- Caracterização dos Sintomas e Efeitos</b> .....	<b>54</b>
Conclusão.....	63
Reflexão Final .....	64
Bibliografia .....	67
Webgrafia .....	68
Fontes .....	68
Métodos de Saxofone Utilizados .....	69
Partituras Utilizadas .....	69
Anexos .....	70
Anexo I: 2ª Maratona do saxofone.....	71
Anexo II: <i>Masterclass</i> de Saxofone .....	74
Anexo III: Questionário aos alunos .....	77
Anexo IV: Respostas dos alunos do 1º ao 3º grau .....	80
Anexo V: Respostas dos alunos do 4º ao 5º grau.....	82
Anexo VI: Respostas dos alunos do 6º ao 8º grau .....	84

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Caracterização dos alunos de saxofone do ensino vocacional da música do Conservatório de Palmela inquiridos por questionário.....	53
Quadro 2: Categoria 1, efeitos da ansiedade antes da <i>performance</i> , alunos do 1º ao 3º grau .....	54
Quadro 3: Categoria 2, efeitos da ansiedade durante a <i>performance</i> , alunos do 1º ao 3º grau.....	55
Quadro 4: Categoria 3, efeitos da ansiedade após a <i>performance</i> , alunos do 1º ao 3º grau .....	56
Quadro 5: Categoria 1, efeitos da ansiedade antes da <i>performance</i> , alunos do 4º ao 5º grau .....	57
Quadro 6: Categoria 2, efeitos da ansiedade durante a <i>performance</i> , alunos do 4º ao 5º grau.....	58
Quadro 7: Categoria 3, efeitos da ansiedade após a <i>performance</i> , alunos do 4º ao 5º grau .....	59
Quadro 8: Categoria 1, efeitos da ansiedade antes da <i>performance</i> , alunos do 6º ao 8º grau .....	60
Quadro 9: Categoria 2, efeitos da ansiedade durante a <i>performance</i> , alunos do 6º ao 8º grau.....	61
Quadro 10: Categoria 3, efeitos da ansiedade após a <i>performance</i> , alunos do 6º ao 8º grau .....	62

## **Seção I-Relatório de Estágio- Prática Pedagógica**

### **1- Caracterização do Conservatório Regional de Palmela**

Situado em plena Área Metropolitana de Lisboa, o concelho de Palmela está integrado na Região de Turismo de Setúbal, Costa Azul. O Conservatório Regional de Palmela (CRP) tem a sua sede integrada na sede da Sociedade Filarmónica Humanitária (SFH), comungando ambas dos mesmos espaços para a concretização das suas atividades, tais como; ensino da música, ensaios de banda, grupo coral, grupo cénico, teatro, dança, realização de espectáculos e atividades recreativas, além das aulas normais.

A SFH nasceu no ano de 1864, tendo desde então exercido um papel cultural de enorme relevo em Palmela.

Aos oito dias do mês d' Outubro de mil oitocentos sessenta e quatro nesta villa de Palmella e casas do Ilustríssimo Senhor Isidoro Joaquim dos Santos offerecidas por este para a reunião dos endeviduos abaixo assignados que tencionaram formar sociedade para seu recreio e da povoação d' esta villa, visto que não tem mais distração alguma em que possam matar o tempo destinado para seu discanço, por isto resolverão formar a presente Sociedade Philarmonica; e como para tal fim seja preciso formar d' entre si huma direcção para então resolver qualquer mister da mesma sociedade esta reunida em maioria legal deliberou o seguinte - Que d' hoje para o futuro ficava esta sociedade constituída, e que o seu titulo seria o de Sociedade Philarmonica Independente e Humanitária; que teria por fim o recriarem-ce e o acudirem a qualquer precisão da mesma sociedade. (Acta da formação da Sociedade Philarmonica Independente e Humanitária 08/10/1864, Livro de Actas da Direcção – Livro n.º 1 08/10/1864 – 24/01/1916, Arquivo Histórico da Sociedade Filarmónica Humanitária) Posteriormente foi retirada a designação “Independente”. (<http://www.sfh.pt/Historia>, acedido em 02/04/2013).

O conservatório nasceu assim de uma ideia da SFH em oficializar uma prática do ensino da música já existente desde 1864 na mesma. Desde o início do projeto existe uma tentativa de articulação máxima entre as duas entidades que visa a integração de 40% dos alunos que frequentam o CRP no 2º e 3º ciclo do ensino básico na banda de música da SFH.

Este estabelecimento de ensino teve origem no despacho de 23 de Outubro de 2001 do Diretor Regional de Educação, que deu autorização provisória para o seu funcionamento.

Segundo o Regulamento Interno do Conservatório Regional de Palmela: ([http://www.sfh.pt/pdfs/capas\\_crp\\_regulamentointerno.pdf](http://www.sfh.pt/pdfs/capas_crp_regulamentointerno.pdf), em 02/04/2013), os órgãos de gestão e orientação educativa são compostos pela Administração, Direção Pedagógica,

Conselho Pedagógico e os Departamentos Curriculares. A Administração é composta por três elementos eleitos pela direção da SFH e, é o órgão de administração e gestão que delibera sobre questões administrativas e financeiras. A Direção Pedagógica é o órgão de administração da escola nas áreas pedagógica e cultural, podendo ser colegial ou singular, e é nomeada pela direção da SFH, após serem observados todos os requisitos legais, posteriormente homologada pelo Ministério da Educação. O Conselho Pedagógico, órgão que assegura e coordena a vida educativa, é composto pela Direção Pedagógica, pelos Coordenadores dos Departamentos Curriculares e, ainda, pelo Presidente da Administração, quando a ordem de trabalhos o justifica, sem direito a voto. Os Departamentos Curriculares, órgãos de apoio ao Conselho Pedagógico, funcionam de acordo com as disciplinas lecionadas.

O projeto do CRP começa no primeiro ciclo onde, através das aulas de música nas Atividades de Enriquecimento Curricular do qual o Conservatório é responsável pelo Agrupamento Vertical de Escolas de Palmela, seleciona e propõe os alunos para ingressarem na iniciação musical. Além das disciplinas de instrumento, formação musical e coro os alunos podem ainda frequentar a Orquestra de Sopros Infantil que tem como objetivo principal preparar os alunos para ingressarem na Orquestra de Sopros Juvenil aquando da sua transição para o 2º ciclo. Os alunos de saxofone podem ainda frequentar o *Ensemble* Juvenil adquirindo assim uma melhor preparação para a frequência do ensino oficial e articulado.

A partir do momento em que os alunos frequentam o 1º grau do conservatório além das disciplinas obrigatórias, encontram ainda uma vasta oferta de disciplinas de conjunto tais como; Orquestra de Sopros, Orquestra de *Jazz*, Orquestra de Guitarras, Orquestra de Cordas, Coro de Câmara, Coro Juvenil, Coro Jovens Cantores, *Ensemble* Juvenil de Saxofones, *Ensemble* Júnior de Saxofones.

O CRP, sendo uma entidade com poucos anos de existência, sentiu necessidade de desenvolver atividades que dignificassem e elevassem o bom nome da mesma tanto a nível nacional como internacional. Para isso e através de uma colaboração sempre presente entre os coordenadores pedagógicos e professores surgiram iniciativas como; Festival de Metais de Palmela 2006; Ciclo de Musica de Câmara de Palmela 2009; "Abril *Jazz* Mil"- Festival de *Jazz* de Palmela 2009, 2010, 2011, 2012; FISP- Festival Internacional de Saxofone de Palmela 2005, 2007, 2009, 2012; I ciclo de *Masterclass* CRP 2011, Saxofone - Ricardo Pires, Flauta – Nuno Inácio, Oboé – Luís Vieira, Violino – Pedro Pacheco; Concurso Olga Prats 2012. II ciclo de *Masterclass* 2013; Saxofone – Hélder Madureira; Fagote- Eduardo Sirtori.

Existe também a participação de vários alunos do conservatório em concursos de nível internacional.

## 2- Caracterização dos Alunos que Participaram no Estágio de Ensino Especializado

Neste relatório de estágio o grupo de trabalho é constituído somente por alunos de saxofone da classe do professor Nuno Martins do CRP que frequentam a disciplina de iniciação, 1º grau e 4º grau do conservatório.

Dinis tem sete anos de idade e frequenta o 2º ano do Ensino Básico na Escola António Santos Jorge no Pinhal Novo. Foi através de convite dos pais que decidiu estudar música tendo feito a sua primeira experiência no ano letivo 2011/2012 no instrumento de percussão no Conservatório do Montijo contudo desistiu. No ano letivo 2012/2013 decidiu, com os seus pais, mudar-se para o CRP para então estudar a disciplina de saxofone frequentando desde então o 1º ano de iniciação no referido instrumento.

Sofia tem dez anos de idade e frequenta o 5º ano na Escola Hermenegildo Capelo em Palmela. Embora resida no Montijo resolveu estudar em Palmela devido ao facto de a sua mãe aí trabalhar. A aluna frequenta o 1º grau da disciplina de saxofone no regime articulado no CRP, influenciada pelo facto de a sua avó outrora ter lecionado a disciplina de educação musical no 2º ciclo.

Maria Margarida tem catorze anos e frequenta o 9º ano na Escola EB 2,3 S *Michelle Giacometi* na Quinta do Conde. Aos sete anos de idade começou a estudar a disciplina de Iniciação Musical na Junta de Freguesia de Quinta do Conde onde reside. Quando completou dez anos de idade resolveu ir estudar saxofone alto para a Banda Filarmónica Perpétua Azeitonense onde ainda hoje participa fazendo parte dos quadros da mesma. Aos doze anos de idade entrou para o CRP em regime supletivo na disciplina de saxofone, diretamente para o 2º grau, sendo que neste presente ano letivo frequenta o 4º grau da referida disciplina.

### 3- Práticas Educativas Desenvolvidas

#### 3.1-Princípios Pedagógicos

Depois de uma intensa pesquisa para encontrar princípios pedagógicos que melhor se enquadrem no ensino vocacional da música, pensamos ter descoberto algo que pode funcionar como uma referência, para o aperfeiçoamento do trabalho pedagógico, tanto dos professores como das aprendizagens dos alunos apoiando, deste modo, o desenvolvimento integral das suas capacidades.

Vamos começar por apresentar os princípios pedagógicos segundo o PortalEducativoPonazapino (2011), acedido em 11/06/2013;

- Princípio da construção das próprias aprendizagens- A aprendizagem é um processo de construção interna, ativo, individual e interativo com o meio social. Os estudantes na sua aprendizagem utilizam estruturas lógicas que dependem de variáveis.

- Princípio da necessidade de desenvolver um bom acompanhamento das aprendizagens- A interação entre o estudante e os docentes, seus colegas e o ambiente escolar que os rodeia, produz-se sobretudo, através da linguagem, adquirindo aprendizagens e transmitindo ideias e conhecimentos próprios que lhes permitam tomar consciência da forma como aprendem, o que por sua vez, lhes permite desenvolver estratégias de aprendizagem ao longo da vida. Devem propiciar-se interações ricas, motivadoras e saudáveis nas aulas, propor atividades variadas, orientar e conduzir as práticas, promover a reflexão, de modo a que os alunos sejam capazes de aprender a aprender e a conviver em conjunto.

- Princípio da importância da aprendizagem- A importância da aprendizagem torna-se possível se houver uma relação dos novos saberes com os anteriormente adquiridos, tendo em conta o contexto, a realidade, e a diversidade na qual está imerso o estudante. As aprendizagens devem estar conetadas com a vida real em geral e as práticas sociais de cada cultura em particular. Se o docente pretender que a aprendizagem seja significativa para os estudantes, terá que desenvolver nos mesmos a motivação para aprender e a capacidade para desenvolver novos saberes tanto como a reflexão sobre a construção dos mesmos. Devem-se proporcionar experiências aos alunos que permitam

aprender de forma profunda e ampla. Para que tal aconteça é necessário dedicar tempo ao que é importante e ensinar fazendo uso de várias metodologias. Quanto mais se conseguir conectar a aprendizagem anterior, com a nova, melhores resultados se obterá.

- Princípio da organização das aprendizagens- As relações que se estabelecem entre os diversos conhecimentos ampliam-se através dos tempos e com as oportunidades que temos em aplicá-los concretamente na nossa vida, o que permite estabelecer novas relações com outros saberes e desenvolver a nossa capacidade de utilizá-los. As aprendizagens dão-se nos processos pedagógicos, entendidos como interações de ensino e aprendizagem. Nestes processos temos de considerar que tanto o docente como os estudantes são influenciados pelos condicionamentos de saúde, hereditariedade, das suas próprias vivências, do seu ambiente escolar, sociocultural, ecológico, ambiental e mediático. Todos estes aspetos intervêm no processo e incidem nos resultados da aprendizagem.

- Princípios da integridade das aprendizagens- As aprendizagens devem abarcar o desenvolvimento integral dos alunos, de acordo com as características individuais de cada um. Para tal ser possível deve proporcionar-se a consolidação das capacidades adquiridas através de todas as áreas do currículo. Neste contexto é imprescindível o respeito pelos ritmos individuais, estilos de aprendizagem e necessidades educativas dos estudantes.

- Princípio da avaliação das aprendizagens- A meta cognição e a avaliação nas suas diversas formas, seja pelo docente, o aluno ou outro agente educativo, são necessárias para promover a reflexão sobre os seus próprios processos de aprendizagem. Os alunos requerem atividades pedagógicas que lhes permitam reconhecer os seus avanços e dificuldades, assegurar um bom conhecimento de si mesmo, autoavaliar-se analisando os seus ritmos, características pessoais, aceitar as dificuldades tentando sempre superá-las, aprender tanto com os erros como com os acertos. Deve-se aprender a aprender a praticar, e aplicar esta regra de forma constante ao longo de toda a vida académica e profissional

- Papel do aluno- Deve ser protagonista da construção das suas aprendizagens utilizando as suas capacidades e dando solução aos problemas com que se depara.

- Papel do docente- Deve propiciar aprendizagens significativas cumprindo um papel de guia para orientar, reforçar e avaliar as capacidades dos alunos de modo a potenciar o desenvolvimento ótimo e integral dos mesmos.

- O currículo- Deve ser contextualizado, diversificado, aberto, flexível. Deve ainda responder às características e necessidades dos estudantes, para apoiar o desenvolvimento das suas capacidades e contribuir deste modo para a sua formação integral.

### 3.2- Métodos de Ensino Utilizados

Na disciplina de saxofone, no trabalho que se desenvolveu com o aluno Dinis, 1º ano de iniciação, foram utilizadas lições dos métodos: Livro “*A New Tune A Day*”, de Ned Bennet, com CD de acompanhamento e o Livro “*Méthode de Saxophone, Débutants*”, de Claude Délangle et Cristophe Bois, com CD de acompanhamento. Efetivou-se, também, um trabalho de improvisação baseado nas notas apreendidas. Esta foi a forma de estimular a criatividade do mesmo.

As aulas basearam-se num processo integrado de Ensino/Aprendizagem (*Teaching and Learning*). O ensino, assim orientado, deixou de ser meramente instrutivo e baseou-se na sua experiência. Assim colocaram-se perguntas ao aluno com o intuito de lhe focar a atenção no problema e permitir que o mesmo se auto corrija. “*The emphasis is on learning by some form of experience, rather than learning by following instructions.*”(Green and Gallwey, p.131, 1986)

Na disciplina de saxofone, no trabalho que se realizou com a aluna Sofia, do 1º grau, foram utilizados os seguintes métodos: livro “*A New Tune A Day*”, de Ned Bennet, com CD de acompanhamento, livro “*Saxo Tonic I*”, de Jérôme Naulais com CD de acompanhamento, livro “*23 Mini Puzzles*” de Hubert Prati. Trabalhou também escalas maiores até dois acidentes e respetivas relativas menores com articulações tendo também executado alguns exercícios de improvisação baseado nas mesmas. As aulas alicerçaram-se no tipo de ensino “*Teaching And learning*” utilizando-se exercícios de sensibilização em que a aluna prestava atenção ao que estava a tocar sem se auto criticar mas estando simplesmente consciente do que se estava a acontecer. O próprio corpo desta forma ficava mais livre de se focar nos resultados e tornava a execução do instrumento algo mais natural.

*The body learns because it is free to focus on what feels good and Works best. Awareness exercises only ask one thing of the conscious mind: that it should pay attention to what’s happening, not to what’s right or wrong, good or bad. The key is*

*simply to be aware of what's is going on. That's the way we all learned to walk and that's the way we learn best.* (Green and Gallwey, p. 135, 1986)

Na disciplina de saxofone, no trabalho que se realizou com a aluna Maria Margarida, do 4º grau, utilizaram-se os seguintes métodos: livro “*24 Petits Études Melodiques*” para saxofone alto de Gilles Senon, livro” *Dix Huit Exercices ou Études De Après Berbiguier*” para saxofone alto de Marcel Mule, partitura da peça “*Fantaisie Impromptu*”, para saxofone alto e piano do compositor André Jolivet, ” *Suite Hellénique*”, para saxofone alto e piano do compositor Pedro Iturralde, e partitura da segunda Suite para violoncelo de *J. S. Bach*, adaptação para saxofone de Jean Marie Londeix.

A aluna trabalhou todas as escalas maiores e respetivos harpejos, assim como todas as escalas menores naturais, harmónicas, melódicas e respetivos harpejos. Executou de igual modo todos os harpejos de 7º dominante, 7º diminuto e 7º sensível. Praticaram-se alguns exercícios de improvisação aquando da execução das escalas e harpejos para melhor interiorização dos mesmos. As aulas apoiaram-se no ensino tipo “*Teaching and Learning*” sendo que neste caso em particular foi efetuado de uma forma mais arrojada pois a estudante demonstrou autonomia para tal.

Neste tipo de ensino o meu papel, enquanto professor passou, principalmente, pela orientação da aluna na transformação de instruções diretas em sensibilização e pela experiência na própria resolução dos problemas. À aluna foi-lhe sugerido que ficasse atenta para que pudesse atingir um objetivo específico em termos musicais, simplesmente apelo à sua experiência com frases como “está atenta à tua afinação”, “Nota como estás alta ou baixa na tua afinação”, “ repara como a tensão nos músculos do queixo afetam a qualidade do teu som”, “Ouve o ritmo em que as chaves clicam, e repara se isso reflete o ritmo das notas”. (Green and Gallwey, pp. 137, 139, 1986)

*When I measure my success as a teacher by how much my student actually learn, I find that awareness instructions are the most powerful. They ask the player to be aware of something (usually in the realms of sight, sound, physical or emotional feeling, or understanding) in relationship to a goal which is clearly stated. For example, if your goal is to stay in tune, the awareness instruction would tell you to “notice whether you’re sharp or flat on the c natural”. (Green and Gallwey, p. 137, 1986)*

As instruções usadas neste método de ensino privilegiaram uma consciência corporal e evitaram obstáculos mentais que pudessem ocorrer respeitando sempre o ritmo que a estudante necessitava para apreender profundamente as matérias. Com o respeito do ritmo de aprendizagem da aluna, sem a julgar e criticar, contribuímos significativamente, para evitar o aparecimento de efeitos e sintomas de ansiedade.

*“My deepest goal in teaching is to help my students learn to the best of their ability, and that means avoiding mental obstacles.”* (Green and Gallwey, p. 137, 1986)

*Awareness instructions put students into an entirely different frame of mind. They are based on the students own experience their ability to learn by noticing what’s happening. They don’t involve right or wrong ways to go about things. They don’t involve a complex series of steps that are easily confused or forgotten. They never demand more of the body than it is capable of handling. They don’t invoke doubt. And as a result, they free students from doubt, confusion, frustration, and discouragement.* (Green and Gallwey, p. 134, 1986)

### **3.3- Objetivos Pedagógicos Implícitos**

A aquisição de competências específicas no processo de aprendizagem dos alunos é fundamental e nós, enquanto professores, devemos contribuir para tal.

Durante o ano letivo 2012-2013 pretendemos que o aluno do 1º ano de iniciação na disciplina de saxofone, Dinis, desenvolvesse as seguintes competências:

- Competência auditiva: trabalhámos o reconhecimento auditivo de fenómenos sonoros como o timbre e a afinação, assim como a interpretação e organização dos diferentes fenómenos sonoros no tempo atribuindo-lhes significados.

- Competência motora: trabalhámos a colocação correta da embocadura, a aquisição de um som sustentado, durante quatro ou mais tempos mantendo a coluna de ar. Apostamos na articulação de três ou mais notas seguidas com a sílaba tu, na emissão de sons ligados entre três ou mais notas com o mesmo timbre, sem perder a coluna de ar. Conseguidas estas fases passamos para o modo como desenvolver uma boa coordenação de dedos utilizando três ou mais notas na execução do saxofone.

- Competência expressiva: trabalhámos a execução do saxofone com um timbre natural, dentro de uma frase musical e a utilização de dinâmicas, desde o piano ao forte dentro de uma melodia, interpretaram-se também questões básicas de agógica.

- Competências de leitura: descodificámos e aplicámos elementos básicos da notação musical na interpretação de pequenos excertos. Depois de escutar a melodia dada o aluno executa pequenas melodias de forma estável;

- Competências *performativas* para o treinamento mental do aluno para a *performance*, de modo a controlar os níveis de ansiedade;

- Competências metacognitivas de aquisição de hábitos e métodos de estudo. Estes pretendem garantir um esforço contínuo de aprendizagem, manter os níveis elevados de motivação necessários para concluir a tarefa ou aprendizagem e desenvolver as suas próprias estratégias de resolução de problemas.

Durante o ano letivo 2012-1013 pretendemos que a aluna de 1º grau da disciplina de saxofone, Sofia, desenvolvesse as seguintes competências:

- Competências auditivas no reconhecimento auditivo de fenómenos sonoros como o timbre e a afinação. Leitura de partituras e exercícios considerando o ritmo, as notas e dinâmicas indicadas.

- Competências motoras no desenvolvimento de uma postura ereta e relaxada com o saxofone. Colocação correta da embocadura e de uma boa coordenação dos dedos na execução do instrumento; na aquisição de um som sustentado que permitisse interpretar melodias, usando sempre a coluna de ar sem oscilar a afinação; na articulação das notas com a língua, utilizando a sílaba tu em pelo menos uma oitava do registo médio e grave do saxofone; na emissão de som entre pelo menos sete notas ligadas e seguidas da escala com o mesmo timbre, sem perder coluna de ar.

- Competências expressivas para a interpretação de uma melodia, alternando as dinâmicas desde o forte até ao piano, tocar com um timbre natural dentro das frases musicais. Aquisição de uma noção correta de pulsação nos vários exercícios e peças que executava. Saber interpretar questões de agógica.

- Competências de leitura na descodificação e aplicação de elementos básicos da notação musical, na interpretação de pequenos excertos, no saber escutarmos a pulsação dada e executar as melodias de forma estável, na aquisição de hábitos de leitura, rítmicos e melódicos e, ainda, na exercitação da audição interior para que ela se manifeste em tempo real aquando da execução de estudos, peças e exercícios.

- Competências *performativas* na preparação mental da *performance*, controlo dos níveis de ansiedade, aquisição de uma boa postura em palco desenvolvendo, ao mesmo tempo, um nível adequado de auto confiança.

- Competências metacognitivas na aquisição de hábitos e métodos de estudo, garantir um esforço contínuo de aprendizagem, na manutenção de níveis elevados de motivação necessários para concluir as tarefas de aprendizagem e, ainda, no desenvolvimento de estratégias de resolução de problemas.

Durante o ano letivo 2012-2013 pretendemos que a aluna de 4º grau de saxofone, Maria Margarida, desenvolvesse as seguintes competências:

- Competências auditivas no reconhecimento auditivo de fenômenos sonoros como o timbre e a afinação, na leitura de partituras e exercícios considerando o ritmo, as notas e dinâmicas indicadas.

- Competências motoras para incrementação de uma postura ereta e relaxada com o saxofone, colocação correta da embocadura; para desenvolver uma boa coordenação de dedos na execução do saxofone; para a aquisição de um som sustentado que permita interpretar peças e exercícios, usando sempre a coluna de ar sem oscilar a afinação; para a articulação das notas com a língua, utilizando a sílaba tu ou ta em toda a extensão do instrumento. Emissão de som em todas as notas ligadas e seguidas da escala sempre com o mesmo timbre, sem perder a coluna de ar.

- Competências expressivas para interpretar exercícios e peças utilizando as dinâmicas corretas e um timbre natural em todas elas, para a aquisição de uma noção correta de pulsação nos vários exercícios e peças que executa, para aprender a interpretar questões de agógica e, ainda, para a aquisição e consolidação da técnica do vibrato, oscilando o maxilar inferior no sentido descendente e ascendente sem que o som fosse interrompido, mantendo no eixo da oscilação a altura da nota tocada.

- Competências de leitura para descodificar e aplicar elementos da notação musical na interpretação de exercícios e peças, para descodificar a pulsação dada e executar as peças e exercícios de forma estável, para consolidar hábitos de leitura, rítmicos e melódicos e, ainda, para exercitar a audição interior para que a aluna a manifeste em tempo real, aquando da execução de estudos, peças e exercícios.

- Competências *performativas* na preparação mental da *performance*, controlo dos níveis de ansiedade. Aquisição de uma boa postura em palco desenvolvendo ao mesmo tempo um nível adequado de auto confiança.

- Competências metacognitivas através da consolidação de hábitos e métodos de estudo no âmbito de garantir um esforço contínuo de aprendizagem assim como níveis elevados de motivação necessários para concluir as tarefas ou aprendizagens,

desenvolver estratégias de resolução de problemas e, também, medir o progresso na resolução de uma tarefa ou na aquisição de uma competência.

#### 4- Análise Crítica da Atividade Docente

O processo de ensino/aprendizagem não é, exclusivamente, o ensino de um e a aprendizagem de outro, pelo contrário, para o efeito é condição primária que todos se envolvam nesse processo, depositando as suas expectativas, vitórias, frustrações, em suma, as emoções. Entendemos este processo como um sistema onde se interligam o plano cognitivo, mas também, e, sobretudo, o plano emocional. Assim procuramos, desde o início do ano letivo, reforçar a relação pedagógica professor/aluno. Para tal, estabelecemos uma relação de empatia com todos os alunos, relação que conseguimos criar com êxito. A força de vontade em compreender uma geração diferente e aceitar essa diferença pautou a nossa postura e justificou o êxito das relações estabelecidas. Prestámos apoio individualizado aos alunos, reforçando os que revelaram mais dificuldades, bem como aos que mostravam mais interesse pelos conteúdos, querendo aprofundar os seus conhecimentos.

A nossa responsabilidade como mediador na construção do itinerário do aluno, não se limitou apenas à vertente afetiva, e passou, como é natural, pelas vertentes moral e cognitiva. Sempre mantivemos uma postura aberta, frontal e os nossos comportamentos e atitudes sempre foram reveladores de valores cívicos, éticos e morais (Sêco, 1997, p. 73) e, conseqüentemente, uma interação com justiça, não nos limitando ao respeito pela lei e pela regra, mas atendendo ao devido reconhecimento do outro (Amado, 2000).

##### 4.1- Objetivos Gerais

Como objetivos de ensino vocacionados e vinculados ao ato de ensinar e ao ato de aprender, no presente ano letivo, propusemos atingir os seguintes objetivos gerais com os alunos de estágio:

Aluno Dinis 1º ano de iniciação:

- Montar corretamente o saxofone.
- Desenvolver hábitos de limpeza que permitam uma boa conservação do instrumento.
- Adotar uma postura corporal correta que se adapte naturalmente à fisionomia do aluno ao saxofone.
- Adotar uma embocadura que permita ao aluno ser capaz de colocar o lábio inferior sobre os dentes e pousar os dentes superiores na boquilha a aproximadamente um centímetro da sua extremidade. Esta postura sem demasiada tensão possibilitará emitir som nas mais variadas dinâmicas.
- Compreender e adquirir hábitos de respiração corretos, deve o aluno por isso ser capaz de inspirar e expirar pela boca de forma relaxada. Quando realiza o processo de inspiração deve ter atenção para não levantar os ombros, centralizando o ar, que deve ser direcionado para a zona abdominal, acompanhado de uma contração dos músculos abdominais. No momento da expiração a coluna de ar será condicionada pela pressão exercida pelos músculos abdominais.
- Compreender a articulação básica que se efetua no saxofone.
- Adquirir a noção de pulsação, assim como de questões básicas de agógica.
- Ler e interpretar peças adequadas ao seu nível de aprendizagem.

Aluna Sofia do 1º grau:

- Montar corretamente o saxofone.
- Desenvolver hábitos de limpeza que permitam uma boa conservação do mesmo.
- Adotar uma postura corporal correta que adapte naturalmente a fisionomia do aluno ao saxofone.
- Adotar uma embocadura que permita ao aluno ser capaz de colocar o lábio inferior sobre os dentes e pousar os dentes superiores na boquilha a aproximadamente um centímetro da sua extremidade, sem demasiada tensão, que possibilite emitir som nas mais variadas dinâmicas.
- Compreender e adquirir hábitos de respiração corretos, deve o aluno por isso ser capaz de inspirar e expirar pela boca de forma relaxada. Quando realiza o processo de inspiração deve ter atenção para não levantar os ombros, centralizando o ar, que deve

ser direcionado para a zona abdominal, acompanhado de uma contração dos músculos abdominais. No momento da expiração a coluna de ar será condicionada pela pressão exercida pelos músculos abdominais.

- Compreender a articulação que se efetua no saxofone.
- Adquirir a noção de pulsação, assim como de questões básicas de agógica.
- Ler e interpretar peças adequadas ao seu nível de aprendizagem, através do seu instrumento, com a fluidez necessária.
- Dominar os processos técnicos básicos adequados ao seu nível de aprendizagem de forma a conseguir exprimir uma certa liberdade criativa no seu discurso musical.
- Interpretar adequadamente as obras trabalhadas nas aulas sempre que participe em audições e concertos públicos.

Aluna Maria Margarida do 4º grau:

- Adotar e consolidar uma postura corporal correta que adapte naturalmente a fisionomia do aluno ao saxofone.
- Adotar e consolidar uma embocadura que permita ao aluno ser capaz de colocar o lábio inferior sobre os dentes e pousar os dentes superiores na boquilha a aproximadamente um centímetro da sua extremidade, sem demasiada tensão, que possibilite emitir som nas mais variadas dinâmicas.
- Compreender, consolidar e adquirir hábitos de respiração corretos.
- Desenvolver e consolidar a noção de timbre.
- Compreender e dominar a articulação do saxofone.
- Consolidar a noção de pulsação, assim como questões de agógica.
- Ler e interpretar peças adequadas ao seu nível de aprendizagem, através do seu instrumento, com a fluidez necessária.
- Dominar os processos técnicos adequados ao seu nível de aprendizagem de forma a conseguir exprimir liberdade criativa no seu discurso musical.
- Adquirir a técnica do vibrato como elemento natural de carácter expressivo na interpretação de obras musicais.
- Interpretar adequadamente as obras trabalhadas de acordo com critérios básicos de estilo, sempre que participe em audições e concertos públicos.

- Apresentar, na aula, a interpretação de exercícios, estudos e peças programadas, de modo a que se verifique uma boa capacidade de planificação e trabalho autónomo do aluno.

- Desenvolver uma postura em palco em que se denote auto confiança, uma imagem cuidada, uma boa gestão da ansiedade e níveis elevados de concentração que permitam ativar o estado de fluxo.

## **4.2- Análise da Atividade Docente Realizada com os Alunos**

O aluno, Dinis, a frequentar a disciplina de saxofone, iniciou a aprendizagem do instrumento no presente ano letivo. Desde logo apostámos em assegurar a sua motivação: a extrínseca, centrada na vontade dos pais e intrínseca, centrada na sua própria vontade em aprender o instrumento. Para que tal fosse possível procurámos, desde o primeiro momento, tornar as aulas divertidas, ensinando-o a montar o saxofone e a colocar corretamente a embocadura com algumas brincadeiras. O estudante depois de entender a digitação correta das notas sol, lá, si, dó e de alguma dificuldade inicial em produzir som - algo bastante comum nesta fase - tentou desde logo improvisar pequenas melodias baseadas nas referidas notas. Esta estratégia permitiu trabalhar a sua criatividade musical e motivá-lo para a aprendizagem do instrumento.

O aluno, nas primeiras aulas, interpretou a lição nº 1 do livro "A New Tune A Day", com recurso a CD que, contribuiu para tornar o ensino mais agradável. De forma progressiva o estudante ganhou motivação intrínseca e passou a desenhar e respeitar um plano semanal de estudo, com a ajuda e supervisão dos pais.

Verificámos que, em meados do primeiro período, o aluno apresentava alguns problemas posturais na sua relação com o saxofone. De acordo com Garlick, 2004:254 "Se como muitos parecem fazer, uma pessoa habitualmente evita usar os músculos posturais, estes começam a perder a sua qualidade não fatigável." Assim, aproveitando o facto de estar a participar nas aulas de didática do professor Couto Soares apresentámos o assunto na tentativa de encontrarmos uma posição mais confortável e correta para ensinar ao aluno. Em poucas semanas de trabalho postural com o Dinis resolveu-se o que parecia complicado, passando o estudante a ter uma postura mais natural e correta permitindo-lhe um melhor desempenho com o instrumento.

No dia 16 de Fevereiro uma nova etapa estava prestes a acontecer na vida do Dinis pois iria participar na 2º Maratona do Saxofone no CRP (Anexo 1). A peça escolhida foi o dueto

“*Valley Song*” do livro “*A New Tune A Day*”. Para diminuir a sua ansiedade decidimos treinar a *performance* em dois momentos específicos: na aula e no momento imediatamente antes da audição onde efetuou alguns exercícios de relaxamento. Interpretámos a peça com o aluno para que o mesmo apresenta-se uma boa dose de confiança naquela que viria a ser a sua 1º atuação em público. Tudo correu bem contribuindo a experiência para elevar os níveis de confiança e motivação do estudante.

A partir do mês de Março percebemos que o aluno estava com dificuldades em avançar nas lições do método “*A New Tune A Day*”, método este mais indicado para o 1º grau. Resolvemos, nessa mesma semana, encetar uma pesquisa para adequar rapidamente um método indicado que motiva-se o aluno e o levasse a adquirir o ritmo necessário e adequado na sua aprendizagem. Esse método foi “*Méthode de Saxophone, Débutants*” de Claude Delangle e Cristhophe Bois. Rapidamente o aluno adquiriu um bom ritmo de apresentação de estudos na aula e assim melhorou o seu nível de desenvolvimento.

No terceiro período, mais propriamente no dia 18 de Maio e depois de já se ter efetuado algum trabalho nas aulas precedentes, o aluno participou na 2º *Masterclass* de saxofone do CRP (Anexo 2) lecionado pelo professor Hélder Madureira. Esta nova experiência deu-lhe um novo contributo na motivação e evolução musical e pessoal.

No último dia de aulas o aluno participou em atividades do *ensemble* de saxofones do CRP. O Dinis acabou o ano letivo com avaliação de satisfaz bem, o que revela a sua evolução muito positiva.

Enquanto professores salientamos a relação próxima com os pais do aluno que contribuiu decisivamente para o seu desenvolvimento musical, em geral, e das suas competências metacognitivas, em particular. Esta interligação também permitiu “instruir os pais, dando os melhores conselhos sobre formas de agir em casa. Serão formas de reforçar, ou complementar, o que se fez na escola.” (Jorge Cardoso, p. 332, 2013)

A aluna Sofia, do primeiro grau, iniciou a aprendizagem do saxofone no presente ano letivo. Inesperadamente, bastou-lhe apenas duas aulas para adaptar a sua fisionomia ao instrumento, assim como colocar corretamente a embocadura, aspeto muito agradável pois o empenho e facilidade da aluna facilitaram bastante o trabalho.

A meio de Outubro a aluna já digitava o fá sustenido assim como a escala de sol maior e respetivo harpejo, com um som bastante sustentado. As escalas de dó maior, fá maior e respetivos harpejos foram concretizadas em pouco mais de três aulas o que nos satisfaz bastante. Foi então que se passou a dar um maior destaque às primeiras lições do livro “*A New*

*Tune A Day*” sempre com acompanhamento de CD. Como a aluna tinha ainda poucas aulas na disciplina de formação musical o objetivo centrou-se em efetuar primariamente um trabalho de leitura musical de modo a facilitar uma compreensão mais eficazmente e efetiva das lições. Deste modo conseguimos avançar mais rapidamente nos exercícios e na sua apreensão. Os trabalhos de casa foram inicialmente analisados e compreendidos na aula e, só depois, a estudante passou a aperfeiçoá-los no plano semanal de estudo.

O desempenho conseguido no primeiro período foi bastante satisfatório. Todo o esforço e empenho demonstrados pela estudante foram premiados com a participação na audição final da mesma no conservatório e na avaliação da disciplina, com a nota final de 4 valores. A participação na audição foi preparada com algum cuidado pois foi a primeira vez da aluna em palco. Aquela treinou a *performance* na aula anterior e executou alguns exercícios de relaxamento adequados ao nível de ansiedade demonstrada. A atuação revelou-se um sucesso contribuindo para melhorar os seus níveis de confiança.

No início do segundo período notou-se alguma falta de assiduidade da aluna no estudo das escalas. A partir do mês de Fevereiro, além de revermos as escalas maiores até então lecionadas resolvemos introduzir o estudo das escalas menores, natural, harmónica e melódica. Desta vez as escalas tiveram, também, de servir de base para pequenas improvisações, pequenas melodias compostas pela aluna. Como resultado do bom trabalho efetuado a aluna participou com sucesso na 2º Maratona do Saxofone do CRP (Anexo 1).

Na fase final do ano letivo e, baseados no facto de as aulas estarem a correr em bom ritmo, entendemos ser útil a introdução da peça “*Cotê Jardin*” do livro “*Saxo Tonic I*” com um grau de dificuldade um pouco acima. Esta peça, com acompanhamento de CD foi trabalhada desde o seu solfejo, cantada com o nome de notas e analisada, tanto a nível expressivo como técnico. Mas depressa nos apercebemos que era demasiado difícil para a aluna. Como resultado tivemos de adiar a apresentação desta peça para o ano letivo seguinte e encontrar rapidamente outras peças e estudos mais motivantes e adequados ao nível da estudante. Para impedir a desmotivação da aluna preparámos a sua participação na 2º *Masterclass* de Saxofone do CRP (Anexo 2), com o professor Hélder Madureira. Este *Masterclass* decorreu nos dias 17, 18, 19 de Maio e permitiu à Sofia assistir a aulas de colegas mais avançados, trabalhar peças e estudos com outro professor e participar no concerto final realizado no dia 19 de Maio. O concerto final contou com a participação do professor convidado Hélder Madureira, dos professores do CRP, João Pedro Silva, Nuno Martins, Filipe Mendes, do pianista convidado, Cândido Fernandes e, ainda, dos alunos participantes no *Masterclass*.

No dia 25 de Maio efetuou-se a prova global que consistia na execução das escalas de sol cromática, fá maior e respetivas relativas menor com harpejo, da peça “*Joshua Fought the Battle*” do livro “*A New Tune A Day*” e da lição nº1 do livro “*23 Mini Puzzles*”. Embora na aula anterior à prova tenha treinado todas as escalas a aluna teve uma prestação abaixo da sua média na sua execução, alcançando a avaliação de 3 valores na prova global. A sua média na avaliação final na disciplina de saxofone foi 4 valores.

Também neste caso a relação próxima com os pais da aluna contribuiu decisivamente para a estimular e acompanhar sempre que houve alguma falta de assiduidade no seu trabalho de casa especialmente quando se tratava de estudar escalas. “Realizar uma tal sementeira de humanidade implica confrontar o jovem com as suas responsabilidades e educá-los para as exercer.” (Jorge Cardoso, p. 32, 2013)

A aluna, Maria Margarida, frequenta o 4º grau da disciplina de saxofone sendo um exemplo de sucesso pois, desde o começo do seu percurso académico, sempre tirou 5 valores na avaliação. Desde cedo se conseguiram resolver problemas de embocadura e postura, levando a aluna a apresentar um som sustentado e belo. Ao nível das competências metacognitivas essenciais manifestava uma consolidação de hábitos de estudo e estratégias de resolução de problemas bastante avançados para o grau que frequentava, ferramentas fundamentais na evolução do seu progresso de aprendizagem.

No início do ano letivo, nas aulas de saxofone, introduzimos a escala de sol suspenido menor natural, harmónico, melódico, avançando posteriormente para fá suspenido maior e relativas menores, acabando o estudo de escalas com dó suspenido maior e relativas menores. Todas as outras já tinham sido aprendidas e consolidadas em anos transatos.

No último período optámos por inserir o estudo dos harpejos de 7º diminuta, 7º dominante e 7º sensível. Como forma de consolidar os harpejos e escalas apostámos em estudar pequenas improvisações que, de certo modo, também serviram para valorizar o trabalho criativo da aluna e fomentar a sua motivação pessoal. Os resultados confirmam as palavras de Jorge Cardoso (p. 242, 2013) pois “o que leva o aluno a estar motivado tanto poderá advir de querer aprender, como de ter a perceção de que a aprendizagem é um meio para lhe resolver outras situações.”

O método de saxofone introduzido inicialmente foi “*24 Petits Études Melodiques*”, de Gilles Sénon, para saxofone alto. Serviu essencialmente para trabalhar competências expressivas tais como vibrato, ajustes tímbricos, frásicos de dinâmica, de agógica para que o estilo pretendido no estudo ou obra se possa evidenciar. De seguida utilizámos o método

“*Dix Huit Exercices ou Études De Après Berbiguier*” para saxofone alto de Marcel Mule, para melhorar a técnica no instrumento com estudos rápidos e rítmicos. A lição número dois do método em particular foi um ótimo exercício para a prática de trilos.

O Prelúdio da “segunda Suite” para violoncelo, de J. S. Bach adaptação para saxofone de Jean Marie Londeix, foi inserida no início do ano letivo como forma da estudante apreender a estética do barroco. O estudo da obra foi alcançado pela aluna e como recompensa pode interpretá-la na 2ª Maratona do Saxofone realizada no CRP, no dia 16 de Fevereiro (Anexo 1).

Sensivelmente a meados do segundo período introduzimos a peça “*Fantaisie Impromptu*” para saxofone alto e piano, do compositor André Jolivet, tendo a mesma uma primeira parte mais expressiva e uma segunda parte, mais rítmica e sincopada, com recurso a uma linguagem moderna.

Um pouco mais tarde inserimos ainda o primeiro andamento da peça “*Suite Hellénique*”, para saxofone alto e piano, do compositor Pedro Iturralde. Este primeiro andamento foi uma ótima forma de introduzir o compasso 7/8 e aproximar a aluna de uma linguagem musical mais popular pois, a obra é baseada no folclore grego.

Nos dias 17, 18, 19 de Maio a aluna participou na 2ª *Masterclass* de Saxofone do CRP (Anexo 2), com o professor Hélder Madureira, tendo trabalhado as três peças que estudou ao longo do ano letivo. Participou, ainda, no concerto final juntamente com o professor convidado, Hélder Madureira, os professores do CRP, João Pedro Silva, Nuno Martins, Filipe Mendes, o pianista convidado Cândido Fernandes, e alunos participantes no *Masterclass*.

A prova global de saxofone ocorreu no dia 25 de Maio tendo a aluna reproduzido a escala de dó sustenido maior, respetivo harpejo e relativa menor harmónica. Interpretou igualmente a lição número 1 do livro “*Dix Huit Exercices ou Études De Après Berbiguier*” para saxofone alto de Marcel Mule, 1º andamento da peça “*Suite Hellénique*”, para saxofone alto e piano do compositor Pedro Iturralde, e Prelúdio da “segunda Suite” para violoncelo de J. S. Bach com adaptação para saxofone de Jean Marie Londeix.

A Maria Margarida revelou-se uma excelente aluna alcançando 5 valores de avaliação tanto na prova global como na nota final. Para tal muito contribuiu tanto o papel dos pais, que a motivaram e acompanharam, como a excelente relação com o professor. Como estratégia de melhoria a aluna deve ainda aperfeiçoar as notas sobre agudas do saxofone, terá assim de encontrar novas estratégias e metodologias propícias à aquisição de um maior controlo sobre as mesmas.

## Conclusão

O sucesso do professor será o sucesso dos alunos e para que tal aconteça “Um bom professor terá que ter sempre uma visão sobre a educação e o seu papel contributivo para um mundo melhor. Assim, deve criar, perante os alunos, as janelas para esse mundo e abri-las numa sequência que para eles, seja lógica e inteligível. “ (Jorge Cardoso, p. 344, 2013) O sucesso de uma boa educação musical, no contexto do ensino vocacional da música, exige compreensão sobre as suas etapas, valores e funções que devem ser os principais guias para o trabalho do professor. Para que se verifiquem resultados positivos no trabalho musical apresentado pelos alunos é extremamente importante refletir e planejar ações para que o professor se torne mestre na arte de aprender a aprender. Por outro lado, esta é a via adequada para um aprofundamento das aprendizagens que se pretende alargada ao longo da vida tornando-se vitalícia. “Um professor de excelência procurará a cada dia melhorar. Isto é, ter uma melhoria contínua.” (Jorge Cardoso, p. 82, 2013)

Para tal é fundamental que conheça as potencialidades da música no desenvolvimento humano, explorando todos os níveis de compreensão da música enquanto linguagem. Neste universo os aspetos físicos, emocionais, afetivos e racionais dos alunos são estimulados visto poder articular-se um trabalho de conjunto, orientado, estimulante e promotor de aprendizagens reais.

Contudo os estudantes devem poder refletir, participar e apelar à sua própria criatividade expondo, de forma natural e contínua, as suas próprias ideias. Se conseguirmos oferecer esse tipo de educação musical, no ensino vocacional da música, estaremos a contribuir para que tenhamos indivíduos mais capazes de agir crítica e conscientemente sobre o produto artístico da nossa sociedade e isso poderá refletir-se em questões sociais, políticas e, sobretudo, em todas aquelas que são intrinsecamente humanas.

## Seção II- Investigação: A Ansiedade Antes, Durante e Após a *Performance*

### 1- Descrição do Projeto de Investigação

O projeto de investigação consistiu, numa primeira parte, em descrever os sintomas de ansiedade que podem afetar músicos antes, durante e após a *performance*. A ansiedade nesta fase pode em muitos casos arruinar a carreira tanto de músicos profissionais como de alunos numa fase ainda precoce do seu percurso académico.

Segundo alguns estudos, cerca de 20% dos alunos que iniciam os estudos nos conservatórios de música abandonam-nos por sofrerem de ansiedade em palco visto não conseguirem controlar os nervos que surgem antes de um concerto, exame ou audição, entre outras situações. Mais: nos estudantes que continuam os seus estudos, as percentagens de abandono oscilam entre os 40% e 60%. (Marchant-Halcox y Wilson, 1992 in Cirujeda, p. 22, 2004)

Na segunda parte do trabalho definiram-se estratégias que permitiram ajudar a desenvolver confiança na *performance*. Para que isso possa acontecer temos de adquirir determinadas aptidões que nos transmitam força interior, maior segurança em palco, boa planificação da *performance*, hábitos corretos de estudo. Aflora-se também a importância do contributo dos pais na diminuição dos efeitos e sintomas da ansiedade nos alunos.” *Confident performance is not a fluke, but the product of imaginative and consistent synthesis of technical and emotional work.*” (Franck Wilson in Klickestein, p. 146, 2009)

Na terceira parte apresentaremos propostas de exercícios específicos de relaxamento para os alunos no começo da aprendizagem e para músicos profissionais passíveis de ajudar a ultrapassar efeitos adversos sentidos através da ansiedade na *performance*. “O objetivo do método de relaxamento que aqui se apresenta é permitir relaxar em qualquer situação e em poucos segundos.” (Cirujeda, p. 106, 2004)

## 2- Revisão da Literatura

A revisão da literatura passou pela seleção e estudo da bibliografia especializada nos temas focados neste trabalho, tais como: a ansiedade, antes, durante e após a *performance*; estratégias de preparação da *performance* que permitem desenvolver confiança; hábitos de estudo; papel dos pais; guião de relaxamento para crianças e processo de relaxamento para dezasseis grupos musculares, sete grupos musculares e quatro grupos musculares. Neste campo destacam-se os trabalhos apresentados por Cirujeda (2004), Klickestein (2009), Sofia de Melo (2008) e Óscar Gonçalves (1999).

### 2.1- A Ansiedade

Ansiedade é um sentimento de inquietação, estado de alerta. A ansiedade é uma forma atenuada de angústia, distingue-se desta pela ausência de modificações fisiológicas. Não é sentida como um estado de que se sofre, mas é vivida no mais íntimo de nós próprios, incorporada no nosso «ser mural». A ansiedade pode ser estimulante ou paralisante, pode modificar as nossas defesas ativas ou, pelo contrário, assinalar à nossa consciência o nascer de um desregramento profundo. (Dicionário de Psicologia, 1987)

#### 2.1.1-A ansiedade antes, durante e após a *performance*

*“The battle isn’t with the instrument; it’s with oneself.”* (Vincent Cichowicz in Klikestein, p. 134, 2009).

A ansiedade na *performance* é um problema comum e limitativo na vida de um intérprete devendo por isso conhecer-se os seus efeitos na vida de um músico para se tentar encontrar de seguida soluções que ajudem a minorar ou até resolver esta maleita.

*He visto muchos estudiantes y profesionales de la música ver limitadas de una manera importante sus cualidades interpretativas. Un sufrimiento que interfiere doblemente en el individuo: en primer lugar en el malestar que se experimenta al sufrir ansiedad y por otra parte en ver como se va minando el futuro Profesional.* (Cirujeda, p. 24, 2004)

Na primeira parte do trabalho dar-se-á a conhecer os efeitos mais frequentes nos músicos da ansiedade antes, durante e após a *performance*.

### **2.1.2- Os efeitos da ansiedade antes da *performance***

A ansiedade faz parte da vida de qualquer individuo e iremos refletir de que forma pode afetar o desempenho dos músicos quando não devidamente controlada. Especificamente a ansiedade antes da *performance* pode ocorrer dias e semanas antes do espetáculo afetando o comportamento do intérprete.

De seguida apresentamos os efeitos da ansiedade nos músicos antes da *performance*, indicados na tabela 7.1 de (Klickestein, p. 137, 2009):

- 1- Evitar estudar
- 2- Estudar Obsessivamente
- 3- Estar constantemente atarefado, desorganizado
- 4- Depressão, fadiga, desleixo
- 5- Preocupação, pensamentos distorcidos
- 6- Dor de cabeça
- 7- Insónias
- 8- Dificuldades de concentração
- 9- Dor de estômago, perda de apetite
- 10- Problemas nos relacionamentos
- 11- Declínio do aproveitamento escolar
- 12- Abuso de substâncias nocivas à saúde

Para muitos músicos que sofrem de ansiedade na *pré-performance* as semanas, dias que antecedem um concerto ou uma audição podem tornar-se difíceis pois todas as desculpas para não estudar o instrumento tornam-se muito apelativas e inibidoras.”*Anxious musicians often avoid practicing because heading to the practice room forces them to face their fears. Such procrastination is anxiety made plan.*” (Klickestein, p. 136, 2009)

Esta ansiedade traz também uma desorganização acrescida que nos faz parecer sempre atarefados não deixando assim tempo para concluir as nossas responsabilidades mais prementes tais como a resolução de problemas específicos na preparação da *performance*. Outros músicos aquando da preparação da atuação desleixam-se aproveitando todas as

oportunidades para se divertirem, outros ainda sentem-se sempre fatigados sem saber a razão. Mais drasticamente e em último recurso alguns outros recorrem ao abuso de bebidas alcoólicas e até inclusivamente a drogas ilícitas.

*Some procrastinators display excessive busyness or disorganization because the self-created maelstrom shields them from having to sort out their performance problems. Others act out by taking little action at all, they lazily, watch TV, surf Net, or otherwise accomplish nothing. They may feel fatigued but not know why. Some even turn to drugs and alcohol.* (Klickestein, p. 136, 2009)

Nesta questão em particular também se verifica o oposto pois existem casos de músicos que começam a estudar de um modo obsessivo colocando até por vezes em causa a sua própria saúde.” *Many push past their physical limits and wind up on the injured list.*” (Klickestein, p. 136, 2009)

Alguns tendem a ficar algo deprimidos, com pensamentos distorcidos e alguma dificuldade em se concentrar, outros ainda com dores de estômago, perda de apetite, dores de cabeça e insónias.

*Along these behavioral effects anxious performers endure mental and emotional consequences- such as worry and distorted thinking- that cause a concert’s significance to be blown out of proportion. Troubled musicians might also grow depressed and then have difficulty focusing in practice. Others wrestle with stomach upset, loss of appetite, headaches, or insomnia.* (Klickestein, p. 136, 2009)

Em todo este trajeto a ansiedade baixa a auto estima dos intérpretes, não os deixando desfrutar plenamente de todo o processo criativo, levando em muitos casos ao declínio das suas *performances* e do aproveitamento escolar assim como ao próprio abandono do percurso escolar. “*Music students who undergo such effects frequently find themselves in academic jams as papers go unfinished or studying gets pushed aside.*” (Klickestein, pp. 136,137, 2009)

### **2.1.3- Os efeitos da ansiedade durante a *performance***

Os efeitos da ansiedade durante a *performance* são aqueles que se manifestam um pouco antes de a atuação ter lugar e continuam enquanto decorre a mesma. “*At-performance effects are those that flare up shortly before a show begins and continue throughout a concert.*”(Klickestein, p.137, 2009).

Efeitos físicos e comportamentais provocados pela ansiedade durante a *performance*, tabela 7.2 apresentada (Klickestein, p.138, 2009):

- 1- Tremores
- 2- Mãos frias
- 3- Aceleração dos batimentos cardíacos
- 4- Aumento da transpiração
- 5- Náuseas, zumbidos, inquietação
- 6- Tensão muscular
- 7- Insegurança nas passagens mais técnicas
- 8- Défice ou aumento desmesurado das respirações
- 9- Boca seca
- 10- Vontade urgente e constante de urinar

Efeitos mentais e emocionais provocados pela ansiedade durante a *performance*, tabela 7.2 (Klickestein, p. 138, 2009):

- 1- Medo
- 2- Confusão
- 3- Lapsos de memória
- 4- Pensamentos distorcidos
- 5- Agitação
- 6- Hipersensibilidade
- 7- Pensamentos negativos
- 8- Vergonha
- 9- Raiva
- 10- Pânico

Todos estes efeitos contribuem em grande medida para sabotar o trabalho laborioso efetuado pelos músicos não os deixando apresentar toda a sua potencialidade artística. Até no caso de *performers* considerados de topo o facto de cometerem pequenos erros põe em causa toda a sua qualidade interpretativa, provocando pensamentos auto destrutivos que levam a sentimentos negativos de vergonha, raiva e pânico. “*Most people recognize the physical effects of at-performance stress.*”(Klickestein, p. 137, 2009) “*Edgy musicians might make small errors and then interpret them as ruinous to a performance.*”(Klickestein, p. 138, 2009)

### 2.1.4- Os efeitos da ansiedade após a *performance*

Após um concerto finalizar a ansiedade pode manifestar-se de um modo muito cruel num músico, qualquer pequena imperfeição pode conduzir a pensamentos distorcidos que conduzem a muitos sentimentos negativos, podendo inclusivamente levar à depressão. Após uma avaliação do concerto os efeitos após a *performance* podem tomar o lugar dos efeitos pré *performance* resultando num processo constante de ansiedade manifestando-se tanto no plano artístico do músico como na sua própria vida diária.”*As one concert recedes into memory and another appears on the horizon, the postperformance effects blend into the preperformance ones. The result is a chronic anxiousness that taints artistry and life in general.*”(Klickestein, p. 139, 2009)

Efeitos provocados pela ansiedade após a *performance*, tabela 7.3 (Klickestein, p. 139, 2009):

- 1- Pensamentos distorcidos
- 2- Vergonha
- 3- Raiva, hostilidade
- 4- Falta de apreço próprio, baixa auto estima
- 5- Evitar estudar
- 6- Depressão, fadiga
- 7- Insónias persistentes
- 8- Problemas nas relações
- 9- Declínio do aproveitamento escolar
- 10- Abuso de substâncias ilícitas

Depois de uma análise cuidada dos efeitos provocados pela ansiedade e em como podemos ser afetados pelos mesmos nas diversas fases da *performance* urge perceber estratégias eficazes de lidar com o problema. Praticamente todos os músicos numa fase da sua vida padecem dos sintomas e efeitos provocados pela ansiedade daí ser necessário preparar os docentes na área da música para desenvolver novas estratégias que tragam segurança antes, durante e após a *performance*.

## **2.2- Estratégias Essenciais no Desenvolvimento da Confiança na *Performance***

*“Your central tasks are finding inner space and strength, on the one hand, and being very well prepared for your performance, on the other”*(Eric Maisel in Klickestein, p. 146, 2009)

Muitos professores assistem ao sofrimento, ansiedade dos seus alunos sentindo-se algo impotentes para lidar com o problema. As estratégias que se irão apresentar pretendem fornecer as ferramentas necessárias, para que os docentes adquiriram conhecimentos, que lhes permita trabalhar com os seus alunos de modo a que estes no futuro possam diminuir os efeitos nocivos da ansiedade nesta fase. *“To craft confident, you need specific skills to generate the inner strength and thorough preparation that Eric Maisel refers to.”*(Klickestein, p. 146, 2009)

A preparação da *performance* de modo a evitar a ansiedade deve portanto ser encarada como uma disciplina essencial na preparação de um músico pois só desta forma poderá atingir o máximo das suas possibilidades artísticas.

De seguida irão apresentar-se algumas estratégias para aquisição de maior segurança em palco, baseadas no trabalho desenvolvido por klickestein (2009).

### **2.2.1- Estratégias pessoais para o desenvolvimento de respostas positivas ao *stress***

Todos os músicos necessitam de uma série de táticas para lidar com as causas e efeitos do *stress* na *performance*. Sejam afetados antes, durante ou após, temos de reconhecer os nossos problemas e explorar várias respostas possíveis até encontrarmos soluções suficientes para diminuir ou extinguir a ansiedade. Passamos então a ter capacidade de remover hábitos antigos de ansiedade e dissolver a influência de outros novos que possam aparecer.

Em contraste, músicos que ignoram as suas ansiedades tendem a desenvolver problemas que passam a habitar escondidos o seu subconsciente fazendo com que estes sintam uma cada vez maior vulnerabilidade interior.

### 2.2.2- Dar significado à *performance*

Para nos apresentarmos perante uma audiência e tocarmos o nosso solo, devemos acreditar no poder da música e na nossa própria habilidade em interpretá-la de modo eloquente. Quando nós acreditamos que a música que interpretamos faz diferença tanto na nossa própria vida como na de outros, podemos então celebrar o nosso papel como intérprete. Contudo, músicos que entram em conflito deixam-se arrastar para uma ambiguidade interior, que mina a sua confiança e faz os seus solos tornarem-se menos expressivos.

Para dar significado à *performance* devemos ter em conta:

- Refinar as nossas aptidões para a auto avaliação

Para fazer escolhas prudentes sobre a forma como se preparam os concertos, os músicos devem tornar-se bons auto avaliadores do seu trabalho. A avaliação apurada não se deve centrar unicamente em melhorar a técnica e a qualidade artística, mas segundo os psicólogos (Mitchell Robin e Rochelle Balter State, in Klickestein, p.147, 2009) “Uma pesquisa demonstrou que pessoas que pensam de um modo mais claro tendem a experienciar menos distúrbios emocionais do que as que não o fazem.” Este tipo de abordagem terá seguramente um impacto positivo no nível de ansiedade apresentado. Por exemplo, se nós de um modo correto determinarmos que podemos cometer falhas durante o solo por o executarmos demasiado rápido, iremos começar a estudá-lo num tempo mais lento de acordo com a partitura, e a nossa confiança irá crescer. Por outro lado, todos os músicos que não tentam conhecer as causas dos seus problemas acabam por fazer tentativas fúteis não conseguindo aprender com os erros cometidos. A sua *performance* não melhora e a sua ansiedade acaba por se tornar ainda mais evidente.

- Cuidar e proteger a saúde

Tocar música requer vigor mental, físico e emocional. Para ser um artista ágil, temos que manter uma prática constante e estabelecer hábitos que visem a proteção da nossa saúde. Ao mesmo tempo que nos deparamos com problemas de saúde, tanto a nível físico como psicológico, devemos procurar assistência médica prontamente para que doenças de menor

gravidade não evoluam. Para que se possa atingir todo o potencial a nível artístico é necessária uma manutenção e preocupação diária com a saúde.

### **2.2.3- Estratégias orientadas para um melhor desempenho pessoal na *performance***

- Escolha de repertório acessível

A escolha de repertório acessível funciona como motivação adicional para o desenvolvimento da qualidade da *performance*. Se nós queremos ultrapassar os nervos em palco e adquirirmos mestria nesta fase, o repertório escolhido não deve ultrapassar a nossa capacidade técnica. Material acessível deixa-nos com espaço físico, mental, e emocional para experimentar técnicas de *performance* e consolidar bons hábitos anteriormente adquiridos.

Por comparação, estudantes que insistem em repertório excessivamente complicado para as suas aptidões atuais são muitas vezes inundados por uma ansiedade crescente. Com a sua cabeça inundada por complicações técnicas, a sua *performance* está constantemente em perigo o que resulta numa diminuição da segurança, aumentando assim os níveis de ansiedade.

- Compreender a prática do estudo em toda a sua amplitude

Quando estamos dispostos a estudar música de um modo profundo, a nossa sensibilidade adquire uma solidez maior que permite ganhar mais resistência à pressão. Podemos então confiar na nossa preparação e de forma espontânea expressarmo-nos livremente. De facto, a excitação de um concerto irá libertar somente a adrenalina suficiente para elevar o espírito do músico de forma saudável em vez de ampliar o seu estado nervoso de forma incontrolável. Sem uma preparação profunda, os músicos não conseguirão atingir o seu melhor nível em situações de alto *stress performativo*.

- Boa planificação da prática do estudo diário

Um estudo cuidado e sensível das peças assegurará que o tempo de preparação e maturação das mesmas será mais do que o suficiente. Uma boa prática do estudo diário

depende de bons hábitos consolidados ao longo da nossa vida. No entanto, torna-se vital esquematizar bem os nossos horários de trabalho de forma a otimizar as nossas aprendizagens.

- Reforçar o hábito de praticar a situação de *performance*

Os hábitos que permitem atuar de forma expressiva em público só podem ser adquiridos através da prática. Como afirma o trompista (Philip Farkas, in Klikestein, p. 149, 2009), “*Our object is to minimize the contrast between studio practice and public performance.*”

A falta de concentração na prática do estudo de muitos alunos leva-os à dispersão ou à ênfase na repetição mecânica. Assim sendo, não constitui nenhuma surpresa que a falta de um foco mental adequado na preparação das peças os leva a uma interpretação pouco expressiva das mesmas. Músicos mais experientes correlacionam geralmente tudo o que estudam com as suas intenções criativas em concerto.

#### **2.2.4- Estratégias de preparação da *performance* em vários locais e ambientes**

- Ambientar-nos para a *performance* acontecer

Para atuar num concerto, é requerida muito mais do que preparação musical. Praticando a *performance* em diversos ambientes, pode sentir-se a atmosfera do próprio concerto aplicando-a posteriormente em qualquer lugar que se deseje. Contudo, músicos que evitam a *performance* perdem mais facilmente o seu equilíbrio tornando-se assim vulneráveis à variabilidade das situações que encontram na mesma.

- Projetar uma boa apresentação em palco

Sempre que se realizar a *performance* a capacidade de projetar uma boa presença em palco do intérprete irá aumentar e os ouvintes irão usufruir de um momento de prazer. A interação com o público irá inspirar e aumentar a criatividade do músico e, com isso, melhorar a sua auto-estima.

- Aprender a atuar em público utilizando as várias técnicas disponibilizadas

As técnicas apresentadas falaram essencialmente em como ganhar auto confiança antes das apresentações em público. À medida que se for utilizando estas práticas na *performance* iremos descobrir como ficar mais centrados, em diminuir “*fight-or-flight responses,*” (fugir ou enfrentar os problemas) e ganhar maior controlo. Com o tempo todas estas táticas irão aumentar a nossa imunidade à pressão e melhorar o nosso desempenho nas situações mais complicadas que possam acontecer.

- Organizar a agenda

Concertos, audições, sessões de gravação precisam de uma boa planificação. Uma organização cuidada garante que os músicos possam enfrentar os palcos mais relaxados e fortes. Se por ventura os artistas não conseguem ter uma boa organização dos concertos e audições estas podem-se tornar muito *stressantes*.

A prática destas estratégias pode ajudar os músicos a reagir ao *stress* de uma forma mais positiva. Com inteligência e otimismo podemos remover a ansiedade da nossa vida e fazer da *performance* uma alegria e prazer imenso.

*If detrimental effects emerge, they initiate countermoves that transform tension into enthusiasm. And when they need to offset pre-or post concerts worries, they take action and don't succumb.” “You can't rid yourself of possibility of becoming anxious at a performance or in your everyday existence. But you can temper your anxiety and have multiple coping strategies standing by. (Klickestein, p. 151, 2009)*

### **2.2.5- Hábitos de estudo**

Os diferentes estudos indicam ser muito pertinente a dedicação de uma parte do tempo de trabalho à importância de fomentar bons hábitos de estudo, tanto em alunos como em músicos profissionais, de modo a prevenir e evitar a ansiedade na *performance* proporcionando assim uma melhor otimização da preparação efetuada.

*“Algo fundamental es poseer unos Buenos hábitos de estudio, tanto para prevenir y no fomentar ansiedad escénica como para que dichos estudios sean optimizados y les podamos sacar mayor partido en muchos sentidos.” (Cirujeda, p. 124, 2004)*

O tempo que os estudantes dedicam à preparação dos exames, audições e recitais tem de facto importância para garantir uma boa qualidade e com isso, eventualmente, contribuir para evitar os habituais nervos.

*Es cierto que la cantidad de tiempo es importante para poder preparar nuestra intervención con garantías, y existe un “tiempo mínimo” objetivo, necesario para la preparación, pero sobre esto hay algo que indicar. Existe un mito bastante extendido que dice algo como-Si te pones nervioso es que no llevas suficientemente preparado, no has estudiado lo que debías. Si te pones nervioso es que estas inseguro y todavía no estás preparado. (...) En muchos casos sí se lleva bien preparada la obra y los nervios aparecen igual. (Cirujeda, p. 124, 2004)*

Para Cirujeda existem fatores ambientais que contribuem para melhorar o nosso bem-estar enquanto estudamos, tais como:

1- O lugar onde estudamos deve ser sempre o mesmo pois facilita o hábito que se vai adquirindo por associação. Ter um lugar pessoal, vai ajudar a sentir mais gosto pelo estudo. Este lugar deve ser cómodo para favorecer o nosso conforto.

2- Uma boa iluminação de preferência a luz solar.

3- Uma boa ventilação para que se renove o oxigénio.

4- A temperatura deve ser agradável mas de preferência um pouco fria pois o calor adormece e cansa.

5- Os ruídos que vêm do exterior devem-se evitar, devendo proceder-se à insonorização do edifício dentro das nossas possibilidades.

Além de todas estes fatores Cirujeda apresenta ainda outros aspetos de conduta importantes tais como:

1- Planificação- É importante fixar um horário semanal e diário para estudar, onde se insira o tempo que se pretende dedicar a cada um dos estudos e partituras. O horário decidido deve ter algum grau de flexibilidade em que se possa modificar alguns aspetos sempre que necessário. Não devemos ser vítimas de uma auto imposição nem de uma troca constante que não assegure o mínimo de disciplina de trabalho. Se por ventura algum dia que não concretizarmos todo o estudo pensado poderemos recuperar no dia seguinte. Ajuda escrever o nosso plano e tê-lo sempre à vista, sendo o nosso local de estudo prioritário para as atividades que projetarmos dentro dos nossos horários de ensaio.

2- Realização de pausas- não devemos passar horas com a mesma partitura ou estudo, pois a persistência do estudo moderado fará com que se aprenda com maior facilidade e de forma mais estendida no tempo. Mudar o tema de trabalho ao fim de algum tempo para evitar que nos fatigue demasiado, como por exemplo, passar mais de uma hora seguida a estudar o mesmo não é conveniente.

3- Estudo não obsessivo- para que as peças ou estudos saiam perfeitos os alunos de música, aquando da preparação da obra, sempre que se deparam com algumas passagens de alta dificuldade técnica forçam e empenham-se em consegui-lo por todos os meios possíveis. Quando se exagera demasiado a preparação, por vezes, acaba por se sacrificar a técnica, a estética musical, a expressão musical, a própria saúde derivando desta conduta lesões musculares importantes (lábios, braços, dedos, costas, etc.). Cria-se deste modo uma sensação de batalha pessoal que temos de ganhar a todo o custo. Quando ocorrem estas situações, a ansiedade dispara, gerando cólera e agressividade associando estas emoções ao trabalho que estamos a levar a cabo, podendo inclusivamente mais tarde tornar-se um antecipador de ansiedade e nervos em palco, não se tornando assim num hábito saudável. Quando estudamos uma determinada passagem e não a conseguimos concretizar corretamente, devemos tranquilizar-nos, executá-la por partes, relaxarmos, parar e pensar todas as possibilidades, tendo sempre em conta que nada de mal acontecerá se não a efetuarmos de modo perfeito. Possivelmente não serão causas inerentes e imodificáveis da nossa vida mas simplesmente situações passageiras motivadas pelo *stress*, irritabilidade, males físicos ou falta de vontade. A situação pode piorar quando depois de várias tentativas falhadas, ficamos presos a uma passagem do estudo e a deixamos para o dia seguinte, sentindo emoções adversas para com a partitura. Quando assim é devemos terminar a nossa sessão de trabalho com algo fácil, positivo, agradável, onde podemos desfrutar de uns minutos de prazer e só depois então finalizar o estudo.

4- Atitude positiva- as nossas emoções dependem dos nossos pensamentos e os nossos pensamentos dependem de nós próprios. Esta verdade é muitas vezes esquecida por nós, passando horas e dias a lamentarmo-nos e a fugir da nossa própria responsabilidade, desculpando-nos com a obra, o professor, o pouco tempo disponível, a quantidade e dificuldade das tarefas (...). Sem nos darmos conta estamos a impedir a nossa progressão, sem conseguirmos mudar a nossa visão de forma positiva para concretizar as nossas intenções. Todas as pessoas têm momentos em que as emoções negativas se apoderam delas, temos pensamentos automáticos desagradáveis que projetam o futuro, a inutilidade da nossa tarefa, o sentido do nosso trabalho, entre outros aspetos. E não os podemos evitar. Mas sem

dúvida que podemos acautelar o facto de estarmos horas e semanas dando voltas e voltas com estes pensamentos nefastos. Isto sim é voluntário e não automático, dependendo de nós próprios afastar este tipo de pensamentos e emoções da nossa própria pessoa. Com certeza nem todos os estudos nem todas as partituras poderão ser do nosso agrado, nem todos os colegas, nem todos os professores, também o serão, e isso não poderemos evitar. Mas podemos acautelar com certeza a nossa atitude de modo a tornar o nosso estudo mais agradável. Repetir constantemente queixas sobre as questões que não nos agradam irá contribuir para as tornar ainda mais desagradáveis. Nem tão-pouco dizer o contrário do que realmente sentimos, pois estaríamos a dissimular a realidade, que deve assim ser atenuada com pensamentos mais razoáveis e positivos.

Por exemplo, afirmarmos frases positivas acerca de nós próprios deve fazer parte da nossa planificação e, ser concretizada depois de cada sessão de trabalho. Não devemos continuar a pensar nos erros cometidos, nas metas não alcançadas, mas sim avançar tentando atingir os objetivos que realmente nos propomos alcançar.

5- Concentração- evitar distrações visto existirem muitos problemas que contribuem para fomentar a desconcentração no estudo. Alguns são motivados por perturbações externas como ruídos, rádio, televisão, revistas etc., e outros são perturbações pessoais como ideias, imagens, pensamentos que não se conseguem desviar e que prejudicam as tarefas de aprendizagem e memorização. Quando este tipo de situação ocorre no nosso cérebro devemos tentar afastar esse tipo de pensamentos e centrarmo-nos novamente na nossa tarefa.

Se não conseguirmos afastar esse tipo de pensamentos, uma boa estratégia passa por descansarmos um pouco, entre quinze a vinte minutos, em que nos podemos sentar tranquilamente e relaxar, dedicando todo esse tempo a centrarmos a nossa atenção no tipo de ideias e pensamentos que não conseguimos afastar, dizendo algo como “ muito bem já que não posso afastar essa ideia ou pensamento vou dedicar-lhe vinte minutos em exclusivo para logo de seguida voltar a estudar de uma forma mais atenta.” (Cirujeda, p. 128, 2004) Desta forma não misturamos umas coisas com outras e evitamos lutar contra estas ideias que não nos permitem estudar de uma maneira correta. Se por acaso continuarmos a pensar na imagem ou ideia de forma permanente, mais vale perceber a razão por que tal está a acontecer e tentar resolver essa mesma questão.

6- Desdramatização do erro- podemos cometer erros pois, esta situação, é algo inerente à nossa condição humana. Estes podem acontecer em toda e qualquer momento da nossa vida nas facetas laboral, sentimental, familiar e muitas outras. Sabendo de antemão que devemos trabalhar para que não aconteçam, nunca será muito positivo fazer dos desacertos

uma catástrofe. Os músicos não são exceção e, ao longo da sua vida, poderão cometer alguns erros em concertos, audições, e também no próprio estudo. Por vezes não será possível interpretar como desejamos algumas obras ou passagens enquanto as preparamos, mas não devemos pensar logo que isto nos conduzirá a um futuro fracasso, antes deveremos ter cuidado com as ideias irracionais que podem derivar desta situação, tais como; “é seguro que no dia do concerto irá ocorrer o mesmo, (...) é uma passagem muito difícil, (...) é horrível estudá-lo bem, (...) nunca o conseguirei (...) isto quer dizer que não serei um bom músico, seguro que outro já o haveria de ter conseguido.” (Cirujeda, p. 129, 2004)

7- Estudar relaxado - cometer erros e estar relaxado. Muito importante é que o facto de cometermos erros ao estudar, isso não aumente a ansiedade e a tensão. Torna-se muito bom termos o direito de cometer falhas e ainda assim continuarmos relaxados no ensaio. Por exemplo podemos tocar toda a obra completa, de início ao fim, independentemente de cometermos falhas ou não, sem parar para retificar todo e qualquer erro, repetindo todo o processo até conseguirmos executá-lo de uma forma relaxada em todos os momentos.

### **2.3- O Papel dos Pais**

Os pais fazem parte integrante da educação dos filhos e como tal a sua participação é fundamental na sua formação. A área musical não foge à regra e a intervenção dos mesmos pode ser decisiva para lidar de um modo mais positivo com a ansiedade. O objetivo desta parte do trabalho será determo-nos nas questões que poderão influir na participação dos pais em lidar de modo positivo com a ansiedade na *performance* dos seus progenitores. “*Cómo no, también en el área musical y en concreto en la ansiedad escénica los padres intervienen de un modo o otro.*” (Cirujeda, p. 130, 2004)

Para Cirujeda existem algumas questões a ter em conta para melhorar o papel dos pais no combate à ansiedade em palco dos próprios filhos. As questões gerais podem passar por/pela:

- Permitir uma área de estudo na sua própria casa de modo a proporcionar comodidade e conforto ao próprio aluno. A decoração desta área deve ser do agrado do mesmo. Se pretendemos que os educandos estudem muitas horas neste espaço temos de lhes dar liberdade para ornamentar o mesmo conforme o seu gosto pessoal.

- Não fomentar ideias irracionais como mensagens “ tocas-te mal no concerto”, “és muito bom”, “és muito mau”, “ vais ver como tudo te irá sair bem”, “Estou confiante que tudo vai

sair perfeito”...(Cirujeda, p. 130, 2004) Em vez destas afirmações podem dirigir as vossas indicações para os esforços e condutas dos educandos e não tanto para os louros e resultados finais. Devemos reforçar todos os comportamentos positivos e assinalar também todos aqueles que se pretendem melhorar, sem nunca acusar de forma direta o discípulo.

- Procurar reforçar comportamentos positivos, mais do que corrigir ou castigar os negativos, tanto no que respeita ao filho como aos seus colegas. A valorização ou crítica a um colega poderá condicionar o próprio filho em situações idênticas ou semelhantes que se possam eventualmente passar.

- Um dos processos mais importantes em qualquer modelo educativo é aquilo que se aprende ao analisar o comportamento de outras pessoas. Queiramos ou não os pais são modelos para os filhos, na maneira como enfrentam os problemas e as críticas dos outros, de tal forma que irão adotar muitas das suas atitudes sem nos darmos conta. Os pais devem assim refletir sempre muito bem em todas as atitudes que tomam pois exercem uma grande influência nos próprios filhos.

- Os pais podem habituar os seus filhos a atuar perante o público para que aprendam a expor-se a esse tipo de situações; tocar para familiares, reuniões sociais etc. Estas situações podem adaptar-se para preparar concertos e audições com a ilusão de os alunos usufruírem de uma experiência gratificante.

- Fomentar a prática do estudo juntamente com outros colegas do mesmo instrumento, pode tornar-se uma forma de expor e associar a preparação dos concertos a algo agradável.

- Os pais devem colaborar e participar de uma maneira mais ativa e comprometida nas associações de pais dos conservatórios e academias de música.

- Existência de dois extremos - por um lado determinados jovens passam demasiado tempo a estudar, estão sempre sozinhos, saem pouco e fazem poucas ou nenhuma amizade, logo não se conseguem relacionar socialmente. - Por outro lado, encontram-se jovens sem tempo para estudar sempre fora de casa com amigos e amigas, dedicam pouco ou nenhum tempo ao estudo. Não é bom nenhum dos extremos aqui identificados, devemos tentar que se tomem decisões sensatas. Deve existir disciplina no estudo sem nunca descurar a parte social, o fomento das relações e o entretenimento repartido. Esta última situação tem algum destaque para os estudantes de música, pois a prática individual do instrumento leva a que por vezes possa levar a uma excessiva solidão.

- Pais músicos ou com conhecimentos musicais têm de haver cuidado extra para não se tornar num professor particular. Nestes casos a atitude correta é ficar próximo dos filhos sem

lhes prestar ajuda a não ser que os mesmos a peçam. Mas por outro lado devemos demonstrar um clima de colaboração e participação (interpretar ou estudar alguma coisa juntos) sempre de modo agradável e sem a obrigação de atingir a perfeição.

- Verificamos algumas situações de pais que pressionam os filhos adolescentes a estudar música (ou seguir os estudos) quando em muitos casos os mesmos já tomaram uma decisão consciente e madura de não o fazerem. Existem casos em que os pais querem ver refletidos os seus anseios de conseguir atingir certas habilitações académicas ou profissões para os filhos sem ter em conta as decisões, considerações e desejos dos próprios. Devemos instruir os nossos filhos para que tomem as suas próprias decisões, ainda que não partilhemos os mesmos pontos de vista a cem por cento, aí estaremos a educar para a responsabilidade e maturidade.

### **2.3.1- Antes das atuações**

Os pais devem retirar importância ao resultado final das interpretações dos filhos, pois o importante é realizá-las valorizando o esforço dedicado dos mesmos. Não se trata de desvalorizar o que fazem nem desprestigiar a atuação, mas sim retirar-lhe a transcendência que possam ter ao encarar um concerto ou audição. Devem evitar-se frases como; “Tenho muito em jogo...”, “Deus meu, preciso que tudo me saia bem...”

Em certas ocasiões perguntas tão subtis como;” Estás nervoso?” “Recordas-te de tudo o que hás-de fazer?” “Estás seguro de que levas tudo bem preparado?”...Ou eventualmente outras indicações deste tipo;” Estás confiante de que irás fazer tudo bem?”, “Não te preocupes, está pouca gente”, “Tranquilo, tranquilo, não estejas nervoso, tranquilo...” (Cirujeda, p. 133,2004) podem na realidade ter o efeito contrário que pretendemos e provocar pouco a pouco ansiedade.

Chegar com antecedência de cerca de sessenta ou noventa minutos às atuações, torna-se muito positivo por diversos motivos, mas sobretudo por o músico ter tempo de se habituar à situação, tranquilizar-se e se possível estar um pouco no cenário onde irá acontecer a *performance*.

Muitos pais e professores sofrem daquilo que podemos denominar como ansiedade indireta na *performance*; que é aquela que se sofre ao ver o filho ou aluno a atuar. É muito positivo controlar os nervos pois será muito difícil não os transmitir, não só na comunicação verbal mas também na comunicação não-verbal. Através dos nossos gestos, movimentos

inquietos, insistência sobre um tema, falarmos rápido, espreitar repetidamente a audiência e o cenário... podemos criar ou aumentar esses mesmos nervos.

### **2.3.2- Depois das atuações**

Depois de se realizar uma *performance* em público é muito provável que se recordem, de forma muito mais presente, os erros ou lapsos do que os acertos. Conhecendo esta situação não se devem assinalar os erros, sendo preferível recordar tudo o que foi positivo e acertado, principalmente nos momentos logo a seguir à interpretação. Em determinadas situações torna-se preferível deixar passar horas ou até dias para falar sobre os erros ou lapsos com maior discernimento.

Torna-se conveniente pedir mudanças concretas e não gerais, por exemplo; não devemos dizer “Deves aplicar-te mais”, ”Deves ser mais responsável” mas, é melhor indicar “Não vês que seria mais positivo aproveitar melhor as tuas horas de estudo?”, “ Talvez tivesse sido melhor teres preparado um pouco melhor a obra que executas-te, o que te parece? (Cirujeda, p. 134, 2004)

Quando se revê um concerto ou audição realizada não devem haver queixas nem tão pouco promoção de emoções negativas. Devemos sim tentar explicar a importância de rever os erros e os lapsos para poder corrigi-los e aprender com eles. Fomentar uma atitude positiva é uma ótima forma de aprender e prosperar no futuro. Precisamente as audições têm essa finalidade, ir aprendendo, não só no âmbito técnico e musical mas também na própria interpretação, apreendendo assim a superar todos os inconvenientes que surjam.

Devemos realizar alguma tarefa agradável no final da atuação. Podemos propor alguma atividade lúdica logo no final do concerto. O objetivo é proporcionar algum reforço positivo a seguir ao esforço realizado.

Devemos ensinar a não generalizar tudo o que passou. Nunca tudo saiu mal, nem tudo saiu bem, podemos explicar o facto de que ter cometido mais erros do que o habitual não irá fazer deles os piores do mundo, nem um desastre total. Se porventura o aluno demonstra euforia pelos resultados, devemos partilhar com ele e recordar-lhe esse momento quando, no futuro, as coisas não saírem tão bem. Com estas estratégias os alunos devem aprender a relativizar os resultados.

Quando se trata destes assuntos com os pais, uma das opiniões que os mesmos apresentam de imediato é a ideia destas estratégias terem chegado tardiamente, sobretudo para

os filhos que tem uma certa idade. É uma reflexão totalmente errada. As condutas têm a faculdade de se poderem modificar seja qual for a idade da pessoa. Nunca é tarde para poder modificar algum comportamento nosso ou dos nossos filhos. Devemos recordar que o objetivo não é modificar os nossos filhos, mas algum aspeto dos seus hábitos que os possa beneficiar no futuro.

## **2.4 - Guião de Exercícios de Relaxamento**

“O relaxamento é o regresso do músculo, após uma contração, ao seu comprimento normal. Chama-se também relaxação à redução de uma tensão mental provocada pelo medo, ansiedade, emoção e trabalho intelectual.” (Dicionário de psicologia, 1987)

O relaxamento produz bem-estar físico e emocional. “A maioria dos estados de perturbação emocional e, em geral de sofrimento físico e psicológico, tendem a aumentar o tónus muscular”, (Vítor Rodrigues, acedido em 10/06/2013). Segundo este psicólogo, “é isso que acontece nos estados de ansiedade em que a perceção vaga de que algo pode correr mal ou está a correr mal induz tensão”.

### **2.4.1- Guião de exercícios de relaxamento específico para crianças**

A autora, Sofia de Melo, propõe um guião de relaxamento específico para crianças, Meloteca (2008) que se pode utilizar com as classes etárias mais baixas dos conservatórios. Este permite melhorar o bem-estar e o desempenho das crianças nas aulas de instrumento e, sobretudo, nas audições escolares. Neste guião são abordados exercícios de relaxamento específicos para diversas partes do corpo tais como o queixo, face e nariz, estômago, mãos e braços, pescoço e ombros. Todos os exercícios começam com uma contração do músculo ou da parte do corpo humano, seguida de uma fase de relaxamento. Para uma melhor compreensão e adaptação dos exercícios às crianças, a autora utiliza uma espécie de representação, teatro ou faz de conta em que, umas vezes, utiliza situações ou objetos conhecidos pelas mesmas, e com as quais conseguem estabelecer ligações, como por exemplo, a pastilha elástica, a mosca, o elefante, a laranja, o gato e a tartaruga.

De seguida iremos apresentar um exercício de relaxamento para as mãos e braços como exemplo deste tipo de abordagem específico para crianças:

Para melhorares as sensações e bem-estar, com estes exercícios, deves seguir-se algumas regras, das quais destacamos:

- Deves fazer exatamente o que eu digo;
- Deves esforçar-te por fazer o melhor possível o que eu digo;
- Deves prestar atenção ao que acontece no teu corpo;
- Deves praticar estes exercícios, jogos.

Queres fazer alguma pergunta?

Pronto para começar?

Senta-te então agora confortável na tua cadeira.

Encosta-te bem.

Apoia os teus pés no chão e deixa os braços ao longo do corpo e apoiados nas coxas.

Sentes-te bem?

Agora fecha bem os olhos e não os abras até eu dizer.

Vais ouvir a minha voz, e quero que prestes atenção ao teu corpo.

Relaxamento de mãos e braços

1- Agora vais imaginar que tens uma laranja na tua mão. Quero que a apertes com muita força, como se lhe quisesses tirar o sumo todo. Sente as forças que a tua mão e o teu braço estão a fazer quando espremes a laranja.

2- Agora deixa cair a laranja. Repara como estão os músculos da tua mão e do teu braço quando não fazes força.

3- Agora imagina que tens uma laranja em cada mão e que estás a espremer as duas. Tenta espremer com toda a tua força, para tirar todo o sumo. Isso mesmo! Que força que tens!

4- Deixa cair as laranjas, e sente como os teus braços e mãos estão bem relaxados.

5- Vamos repetir. Imagina que tens mais laranjas, uma em cada mão e estás a espremer com toda a força que tens. Assim está bem. Sente como os teus braços estão duros quando fazes força.

Agora podes deixar cair as laranjas. Sente os teus braços e mãos relaxados.  
[www.Submundos.com/fórum/Espaçocor-de-rosa/exercícios de Relaxamento para crianças](http://www.Submundos.com/fórum/Espaçocor-de-rosa/exercícios%20de%20Relaxamento%20para%20crianças), Melo, S., (2008), Meloteca, acedido em 10/05/2013.

#### **2.4.2- Manual de relaxamento progressivo**

E. Jacobson *in* dicionário de psicologia chamou

“Relaxação Progressiva” a uma técnica destinada a ensinar o sujeito tenso a relaxar essas mesmas tensões, procedendo à aprendizagem, primeiro com uns músculos e depois com outros. Este relaxamento é primeiramente apreendido com os músculos mais fáceis de controlar. Terminado o treino toda a personalidade integral deve poder distender-se à vontade.

### 2.4.3- Manual de relaxamento por grupo muscular

Em seguida apresentamos a ordem para se efetuar o treino de relaxamento de dezasseis grupos musculares, sete grupos musculares, quatro grupos musculares e, ainda, para o treino de relaxamento progressivo. Estas orientações têm como referencia a obra Introdução às Psicoterapias Comportamentais, de Óscar Gonçalves (1999), que é direcionada para todas as faixas etárias e consiste no relaxamento de diferentes partes do corpo.

Este treino de relaxamento progressivo, para 16 grupos musculares, começa com uma contração e relaxamento:

- 1- Do antebraço e mão dominante,
- 2- Dos bíceps dominantes,
- 3- Do antebraço e da mão não dominante,
- 4- Dos bíceps não dominantes,
- 5- Da testa,
- 6- Da parte média da face e nariz,
- 7- Da parte inferior da face e queixo,
- 8- Do pescoço,
- 9- Do peito, ombros e parte superior das costas,
- 10- Do abdómen,
- 11- Da coxa dominante
- 12- Dos gémeos dominantes,
- 13- Do pé dominante,
- 14- Da coxa não dominante,
- 15- Dos gémeos não dominantes,
- 16- Do pé dominante.

O treino de relaxamento progressivo específico para 7 grupos musculares de Gonçalves (1999) começa com uma contração e relaxamento;

- 1- Do braço dominante,
- 2- Do braço não dominante,
- 3- Da face,
- 4- Do pescoço,
- 5- Do peito, ombros, parte superior das costas e abdómen,
- 6- Da perna dominante,
- 7- Da perna não dominante.

O treino de relaxamento progressivo específico para 4 grupos musculares de Gonçalves (1999) começa com uma contração e relaxamento;

- 1- Dos braços,
- 2- Da face e pescoço,
- 3- Do peito, ombros, parte superior das costas e abdómen,
- 4- Das pernas.

O treino de relaxamento progressivo específico através de recordação, Gonçalves (1999), começa com a recordação da contração e relaxamento;

- 1- Dos braços,
- 2- Da face e pescoço,

- 3- Do peito, ombros, parte superior das costas e abdómen,
- 4- Das pernas.

De seguida irá apresentar-se um exercício de relaxamento de mão e braço dominante que servirá de exemplo a este tipo de abordagem. Com este exemplo, poderemos melhor compreender e estabelecer as diferenças entre um exercício específico para crianças, apresentado por Sofia de Melo, e outro apresentado por Óscar Gonçalves, que pode ser utilizado em diferentes classes etárias.

### Relaxamento da mão e braço dominante

#### - Instruções de Contração

Gostaria que se focalizasse a sua atenção nos músculos da mão e braço dominante.

Quando eu disser: Agora vou pedir-lhe que contraia esses músculos, fechando o punho.

Sinta a tensão na mão, sobre as articulações e mais acima, até ao braço.

(Manter a contração durante 5-7 segundos)

#### - Instruções de relaxamento

Relaxe, repare a diferença entre tensão e relaxamento.

Focalize as sensações no músculo à medida que ele vai ficando mais e mais relaxado.

(Manter durante 30-40 segundos)

(GONÇALVES, O., p. 177, 1999)

## 3- Metodologia de Investigação

A metodologia de trabalho é, de acordo com o seu propósito, investigação-ação, e configura um estudo de caso qualitativo e descritivo.

A opção pela investigação-ação prende-se com o facto de ser a mais adequada nos casos em que, como no presente trabalho, a partir de uma situação real se pretende resolver uma questão prática para a qual não existem soluções baseadas na teoria. Segundo Bell (1997) quando o investigador está isolado, este é também o método mais aconselhado na pesquisa de uma realidade onde se pretende identificar os diversos processos interativos, factos e acontecimentos.

Pretende-se, não apenas uma compilação de dados, mas uma descrição interpretativa de uma realidade específica da escola em causa, conclusiva das situações estudadas. Esta permite

levantar hipóteses de entendimento da sua realidade prestando-se à identificação de questões de partida estruturantes desta mesma investigação.

### **3.1- População e Amostra**

A pesquisa é baseada numa amostragem não probabilística a alunos do Conservatório Regional de Palmela.

O estudo incide sobre uma população de alunos que vivenciam experiência performativa que pode eventualmente causar ansiedade. Pretendemos uma amostra que contemple alunos que frequentem o curso de saxofone no CRP entre o 1º e o 8º grau.

Tratando-se de uma investigação proeminentemente qualitativa, pretende rigor na descrição e riqueza do trabalho em todos os aspetos. Assim, resulta diretamente de uma análise qualitativa dos dados recolhidos, a partir das fontes bibliográficas, e ainda de uma análise quantitativa dos questionários efetuados aos alunos.

### **3.2-Técnicas e Instrumentos**

A técnica base do estudo que realizámos foi o inquérito, sendo o instrumento o questionário. Pelo facto de termos encontrado um inquérito e três tabelas que se ajustam aos objetivos pretendidos, adaptámos os mesmos para o efeito. Trata-se do inquérito de K-MPAI de Kenny DT (2009) e tabelas 7.1, 7.2, 7.3 de Klickestein (2009) sobre os efeitos da ansiedade antes, durante e após a *performance*.

Posteriormente descrevemos, em pormenor, cada um dos passos individuais, comparando as ações realizadas com a teoria metodológica apresentada nesta investigação.

#### **3.2.1- Validade, fiabilidade e objetividade dos instrumentos**

Para Fox (1987), existem seis métodos de estimativa da validade de um instrumento: validades aparentes, de conteúdo, de construção, concorrente e congruente, assim como predicativa.

Para medir a validade de conteúdo, o autor indica que é necessário ter em conta quatro aspetos:

- Indicar os campos fundamentais do problema;
- Explicar até que ponto se tratam todos os temas fundamentais;
- Explicitar o número de perguntas que se dedica a cada tema;
- Indicar a razão por que as proporções que se dedicaram a cada tema parecem lógicas em função da sua importância relativa.

A fiabilidade do questionário é assegurada pelo respeito das normas na formulação das perguntas, o que passa, além do mais, por assegurar a definição clara dos tópicos, do tipo de informação que se pretende obter e respetiva motivação, designadamente evitar a utilização de palavras abstratas, genéricas, estereotipadas ou de rara utilização, e assim com que as questões não sofram enviesamento, através de conjuntos de opções completos e equilibrados.

Uma outra característica que pode afetar a interpretação dos dados é a objetividade dos mesmos. Fox (1987) define-a como o grau em que os dados obtidos têm que estar em função do que se pretende medir. Para estimular a objetividade dos dados obtidos, o investigador deverá avaliar a situação de investigação, as instruções e a natureza do instrumento.

A situação de investigação foi estabelecida, e optou-se por distribuir os questionários pessoalmente aos destinatários, assegurando que a personalidade e o contacto direto com o investigador não influenciaram as respostas aos questionários. Por outro lado, os inquiridos tiveram cerca de uma tarde para responder. No que refere às instruções do instrumento, pensamos que são claras e objetivas, não condicionando, de forma alguma as respostas.

Os questionários apresentam uma folha de rosto, carta introdutória, dirigida aos alunos, dando conhecimento do tema da investigação, garantindo-lhes a confidencialidade e pedindo sinceridade nas respetivas respostas.

Os tratamentos dos dados recolhidos pelos questionários foram realizados através das frequências e percentagens das respostas a cada um dos itens, encontrando-se os resultados em anexo. No que se refere à apresentação dos resultados do questionário, recorreremos ao uso de quadros.

## 4-Apresentação e Análise de Resultados

Para aprofundar a percepção que os alunos têm da ansiedade na *performance* vamos analisar os questionários pois, a informação obtida através da sua administração vai ser a principal fonte de trabalho.

### 4.1- Caracterização dos Alunos Entrevistados

A caracterização dos alunos entrevistados é apresentada no quadro 1 nomeadamente os dados pessoais, as habilitações académicas.

As idades dos alunos inquiridos variam entre 10 e os 18 anos, estando a classe maioritária nas idades dos 12 aos 15 anos (53.3%). O sexo masculino é predominante, representando 53.3%. O grau académico preponderante do 1º ao 3º grau (46.6%), seguido do 4º ao 5º grau (40 %). Esta situação justifica-se com as várias desistências ocorridas ao longo do percurso dos jovens intérpretes. Facto notório pois apenas dois alunos com idades acima dos quinze anos frequentam a disciplina de saxofone no curso complementar (13.3%) (Quadro nº1).

<b>Categorias(%)</b>	<b>Total 15 ALUNOS</b>		
Idade	10 aos 12	13 aos 15	>15
	5 Alunos	8 Alunos	2 Alunos
	33.3%	53.3%	13.3%
Sexo	Feminino		Masculino
	7 Alunas		8 Alunos
	46.6%		53.3%
Grau académico	1º ao 3º grau	4º ao 5º grau	6º ao 8º grau
	7 Alunos	6 Alunos	2 Alunos
	46.6%	40%	13.3%

Quadro 1: Caracterização dos alunos de saxofone do ensino vocacional da música do Conservatório de Palmela inquiridos por questionário

Fonte: Anexos IV, V, VI, páginas 100, 102, 104

## 4.2- Caracterização dos Sintomas e Efeitos

Na categoria 1, efeitos da ansiedade antes da *performance*, os alunos do 1º ao 3º grau, antes das apresentações não evitam estudar tão assiduamente quanto o costume nem sentem frequentemente alguns problemas com as suas relações pessoais. Ou seja, mantêm a sua rotina visto que 100% dos alunos tiveram pouca ou nenhuma identificação com os sintomas em causa. Afirmam também que nunca se sentem deprimidos sem razões aparentes antes das apresentações. Por outro lado apenas 14, 2% dos alunos referem que antes das apresentações estudam de uma forma obsessiva, sentem mal-estar no estômago ou têm vertigens. Referem ainda que, quanto mais preparam uma peça para uma apresentação, mais erros graves cometem e que, antes das apresentações, sentem um aumento na tensão muscular e têm sensações de pânico (Quadro nº2).

Categoria:1 Efeitos DA ANSIEDADE ANTES DA PERFORMANCE	Respostas dos alunos em que 0 discordam plenamente e 6 concordam plenamente														Total
	0		1		2		3		4		5		6		
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
1.1 Antes das apresentações evito estudar tão assiduamente quanto o costume.	3	42.8	1	14.2	3	42.8	-	-	-	-	-	-	-	-	7
1.2 Antes das apresentações estudo de uma forma obsessiva.	3	42.8	1	14.2	2	28.5	-	-	-	-	-	-	1	14.2	7
1.3 Por vezes sinto-me deprimido antes das apresentações sem razão aparente.	7	100	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	7
1.4 Antes das apresentações acho difícil focar-me na realização de tarefas.	2	28.5	3	42.8	1	14.2	1	14.2	-	-	-	-	-	-	7
1.5 Antes de uma apresentação sinto mal-estar no estômago ou tenho vertigens.	2	28.5	2	28.5	-	-	2	28.5	1	14.2	-	-	-	-	7
1.6 Antes de uma apresentação tenho frequentemente alguns problemas com as minhas relações pessoais.	3	42.8	3	42.8	1	14.2	-	-	-	-	-	-	-	-	7
1.7 Quanto mais preparo uma peça para uma apresentação, mais erros graves cometo.	5	71.1	-	-	-	-	1	14.2	1	14.2	-	-	-	-	7
1.8 Antes das apresentações sinto um aumento na tensão muscular.	4	57.1	1	14.2	-	-	1	14.2	1	14.2	-	-	-	-	7
1.9 Tenho sensações de pânico antes das Apresentações.	3	42.8	1	14.2	2	28.5	-	-	1	14.2	-	-	-	-	7

Quadro 2: Categoria 1, efeitos da ansiedade antes da *performance*, alunos do 1º ao

3º grau

Fonte: Anexos IV, páginas 100

Na categoria 2, efeitos da ansiedade durante a *performance*, os alunos do 1º ao 3º grau, durante uma apresentação, não sentem a garganta e boca secarem, não tem vontade urgente e constante de urinar, nem sentimentos e pensamentos negativos em relação à sua própria atuação. Ou seja, mantêm a sua rotina visto que todos revelaram pouca ou nenhuma identificação com os sintomas em causa. Afirmam também que não sentem aumento na tensão muscular, nem mal-estar no estômago ou vertigens. Por outro lado apenas 14, 2% dos alunos sentem aumento da frequência cardíaca, começam a pensar se serão capazes de chegar ao fim da peça e evidenciam muita insegurança técnica. O dado mais positivo de todos mostra-nos que, mesmo nas atuações mais *stressantes*, 85.5% dos alunos têm confiança de que tudo vai correr bem (Quadro nº3).

Categoria: 2 Efeitos DA ANSIEDADE Durante A <i>PERFORMANCE</i>	Respostas dos alunos em que 0 discordam plenamente e 6 concordam plenamente														Total
	0		1		2		3		4		5		6		
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
2.1 Durante a apresentação sinto aumento da frequência cardíaca.	3	42.8	1	14.2	2	28.5	-	-	-	-	1	14.2	-	-	7
2.2 Durante uma apresentação sinto a garganta e boca secarem.	3	42.8	1	14.2	1	14.2	2	28.5	-	-	-	-	-	-	7
2.3. Durante as apresentações sinto vontade urgente e constante de urinar.	5	71.1	1	14.2	-	-	1	14.2	-	-	-	-	-	-	7
2.4. Durante uma apresentação começo a pensar se serei capaz de chegar ao fim da peça.	2	28.5	1	14.2	2	28.5	1	14.2	-	-	-	-	1	14.2	7
2.5 Durante as apresentações sinto um aumento na tensão muscular.	5	71.1	1	14.2	1	14.2	-	-	-	-	-	-	-	-	7
2.6 Durante uma apresentação sinto mal-estar no estômago ou tenho vertigens.	5	71.1	2	28.5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	7
2.7. Mesmo nas apresentações mais <i>stressantes</i> , tenho confiança de que vai tudo correr bem.	-	-	-	-	1	14.2	2	28.5	2	28.5	-	-	2	28.5	7
2.8 Durante as apresentações tenho sentimentos e pensamentos negativos em relação à minha própria atuação.	1	14.2	2	28.5	2	28.5	2	28.5	-	-	-	-	-	-	7
2.9 Durante as apresentações denoto muita insegurança técnica.	2	28.5	2	28.5	1	14.2	1	14.2	1	14.2	-	-	-	-	7

Quadro 3: Categoria 2, efeitos da ansiedade durante a *performance*, alunos do 1º ao 3º

grau

Fonte: Anexo IV, página 100

Na categoria 3, efeitos da ansiedade após a *performance*, os alunos do 1º ao 3º grau, após uma apresentação, sentem frequentemente que o futuro lhes trará alegrias, não sentem depressão e fadiga, nem falta de auto estima. Ou seja, mantêm a sua rotina visto que todos tiveram pouca ou nenhuma identificação com os sintomas em causa. Afirmam também que não têm insónias permanentes após as apresentações. Por outro lado apenas 14, 2% dos alunos, após terminar a apresentação, continuam a repeti-la na sua mente, evitam estudar tão assiduamente como o costume e têm dificuldade em se relacionar com os colegas. Após uma apresentação, cerca de 42.7% dos alunos, perguntam-se se a sua *performance* foi boa o suficiente. O dado mais positivo mostra-nos que 71.1% dos alunos continuam interessados em atuar mesmo que isso lhes cause grande ansiedade (Quadro nº4).

Categoria:3 ANSIEDADE PERFORMANCE	Efeitos Após	DA A	Respostas dos alunos em que 0 discordam plenamente e 6 concordam plenamente														
			0		1		2		3		4		5		6		Total
			Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
3.1	Frequentemente, após a apresentação sinto que o futuro não me trará alegrias.	6	85.7	1	14.2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	7
3.2	Após terminar a apresentação, continuo a repeti-la na minha mente.	1	14.2	1	14.2	2	28.5	2	28.5	-	-	1	14.2	-	-	-	7
3.3	Após uma apresentação, pergunto-me se minha a <i>performance</i> foi boa o suficiente.	-	-	2	28.5	1	14.2	1	14.2	2	28.5	-	-	1	14.2	-	7
3.4	Após uma apresentação sinto frequentemente depressão e fadiga.	3	42.8	1	14.2	2	28.5	1	14.2	-	-	-	-	-	-	-	7
3.5	Após uma apresentação sinto falta de auto estima.	3	42.8	1	14.2	3	42.8	-	-	-	-	-	-	-	-	-	7
3.6	Após as apresentações evito estudar tão assiduamente como o costume.	5	71.4	-	-	-	-	1	14.2	1	14.2	-	-	-	-	-	7
3.7	Após as apresentações tenho insónias permanentes.	7	100	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	7
3.8	Após as apresentações tenho dificuldade em me relacionar com os meus colegas.	6	85.7	-	-	-	-	-	-	1	14.2	-	-	-	-	-	7
3.9	Continuo interessado em atuar mesmo que isso me cause grande ansiedade.	1	14.2	-	-	1	14.2	2	28.5	1	14.2	1	14.2	1	14.2	-	7

Quadro 4: Categoria 3, efeitos da ansiedade após a *performance*, alunos do 1º ao 3º grau

Fonte: Anexo IV, página 100

Na categoria 1, efeitos da ansiedade antes da *performance*, os alunos do 4º ao 5º grau, antes das apresentações, não evitam estudar tão assiduamente quanto o costume nem sentem frequentemente alguns problemas com as suas relações pessoais. Ou seja, mantêm a sua rotina visto que todos evidenciaram pouca ou nenhuma identificação com os sintomas em causa. Por outro lado apenas 16.6% dos alunos referem que se sentem deprimidos antes das atuações sem razão aparente. Os sintomas de ansiedade ganham maior significado quando 33.2% a 33.3% dos alunos referem que, antes das apresentações, estudam de uma forma obsessiva, têm dificuldade em se focar na realização de tarefas, sentem mal-estar no estômago ou tem vertigens e sensações de pânico. Os efeitos de ansiedade tornam-se preocupantes quando 49.9% dos estudantes assumem que, quanto mais preparam uma peça para uma apresentação, mais erros graves cometem e sentem um aumento da tensão muscular (Quadro nº5)

Categoria: 1 Efeitos DA ANSIEDADE ANTES DA <i>PERFORMANCE</i>	Respostas dos alunos em que 0 discordam plenamente e 6 concordam plenamente														Total
	0		1		2		3		4		5		6		
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
1.1 Antes das apresentações evito estudar tão assiduamente quanto o costume.	1	16.6	-	-	2	33.3	3	50	-	-	-	-	-	-	6
1.2 Antes das apresentações estudo de uma forma obsessiva.	1	16.6	-	-	2	33.3	1	16.6	1	16.6	-	-	1	16.6	6
1.3 Por vezes sinto-me deprimido antes das apresentações sem razão aparente.	3	50	2	33.3	-	-	-	-	-	-	1	16.6	-	-	6
1.4 Antes das apresentações acho difícil focar-me na realização de tarefas.	1	16.6	-	-	2	33.3	1	16.6	-	-	2	33.3	-	-	6
1.5 Antes de uma apresentação sinto mal-estar no estômago ou tenho vertigens.	2	33.3	1	16.6	1	16.6	-	-	1	16.6	1	16.6	-	-	6
1.6 Antes de uma apresentação tenho frequentemente alguns problemas com as minhas relações pessoais.	3	50	2	33.3	-	-	1	16.6	-	-	-	-	-	-	6
1.7 Quanto mais preparo uma peça para uma apresentação, mais erros graves cometo.	2	33.3	1	16.6	-	-	-	-	1	16.6	2	33.3	-	-	6
1.8 Antes das apresentações sinto um aumento na tensão muscular.	-	-	1	16.6	1	16.6	1	16.6	1	16.6	2	33.3	-	-	6
1.9 Tenho sensações de pânico antes das apresentações.	-	-	-	-	4	66.6	-	-	-	-	-	-	2	33.3	6

Quadro 5: Categoria 1, efeitos da ansiedade antes da *performance*, alunos do 4º ao 5º grau

Fonte: Anexo V, página 102

Na categoria 2, efeitos da ansiedade durante a *performance*, os alunos do 4º ao 5º grau, durante uma apresentação, 16.6% sentem vontade urgente e constante de urinar, sentem um aumento na tensão muscular e um mal-estar no estômago ou têm vertigens. Cerca de 33.2% dos alunos assumem ter sentimentos e pensamentos negativos em relação à sua própria atuação e 50% afirmam sentir a garganta e boca a secar e assumem denotar muita insegurança técnica. Por outro lado 66.6% dos inquiridos sentem aumento da frequência cardíaca e começam a pensar se são ou não capazes de chegar ao fim da peça durante a *performance*. Estes dados surpreendentes confirmam-se quando nas atuações mais *stressantes* somente 49.8% dos alunos tem confiança de que tudo vai correr bem. (Quadro nº6).

Categoria: 2 Efeitos DA ANSIEDADE Durante A PERFORMANCE	Respostas dos alunos em que 0 discordam plenamente e 6 concordam plenamente														Total
	0		1		2		3		4		5		6		
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
2.1 Durante a apresentação sinto aumento da frequência cardíaca.	–	–	–	–	–	–	2	33.3	2	33.3	2	33.3	–	–	6
2.2 Durante uma apresentação sinto a garganta e boca secarem.	1	16.6	1	16.6	–	–	1	16.6	3	50	–	–	–	–	6
2.3. Durante as apresentações sinto vontade urgente e constante de urinar.	1	16.6	2	33.3	–	–	2	33.3	–	–	1	16.6	–	–	6
2.4. Durante uma apresentação começo a pensar se serei capaz de chegar ao fim da peça.	–	–	1	16.6	1	16.6	–	–	–	–	3	50	1	16.6	6
2.5 Durante as apresentações sinto um aumento na tensão muscular.	1	16.6	–	–	1	16.6	3	50	1	16.6	–	–	–	–	6
2.6 Durante uma apresentação sinto mal-estar no estômago ou tenho vertigens.	–	–	1	16.6	3	50	1	16.6	1	16.6	–	–	–	–	6
2.7. Mesmo nas apresentações mais <i>stressantes</i> , tenho confiança de que vai tudo correr bem.	–	–	1	16.6	–	–	2	33.3	1	16.6	1	16.6	1	16.6	6
2.8 Durante as apresentações tenho sentimentos e pensamentos negativos em relação à minha própria atuação.	1	16.6	1	16.6	1	16.6	1	16.6	1	16.6	–	–	1	16.6	6
2.9 Durante as apresentações denoto muita insegurança técnica.	–	–	–	–	1	16.6	2	33.3	2	33.3	1	16.6	–	–	6

Quadro 6: Categoria 2, efeitos da ansiedade durante a *performance*, alunos do 4º ao

5º grau

Fonte: Anexo V, página 102

Na categoria 3, efeitos da ansiedade após a *performance*, os alunos do 4º ao 5º grau, após uma apresentação, sentem frequentemente que o futuro lhes trará alegrias. Estes alunos não sentem frequentemente depressão e fadiga, não tem insónias permanentes nem referem ter dificuldades em se relacionar com os colegas. Ou seja, mantêm a sua rotina visto que todos evidenciaram pouca ou nenhuma identificação com os sintomas em causa. Por outro lado 16.6% dos alunos sentem falta de auto estima e evitam estudar tão assiduamente como de costume. Cerca de 49.9% dos alunos, após terminarem a apresentação, continuam a repeti-la na sua mente e todos os alunos questionaram-se se sua *performance* foi boa o suficiente indicando preocupação. O dado mais positivo mostra-nos que todos os alunos continuam interessados em atuar mesmo que isso lhes cause grande ansiedade (Quadro nº7).

Categoria: 3 Efeitos DA ANSIEDADE Após A <i>PERFORMANCE</i>	Respostas dos alunos em que 0 discordam plenamente e 6 concordam plenamente														Total
	0		1		2		3		4		5		6		
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
3.1 Frequentemente, após a apresentação sinto que o futuro não me trará alegrias.	-	-	4	66.6	-	-	2	33.3	-	-	-	-	-	-	6
3.2 Após terminar a apresentação, continuo a repeti-la na minha mente.	-	-	2	33.3	1	16.6	-	-	2	33.3	1	16.6	-	-	6
3.3 Após uma apresentação, pergunto-me se minha <i>performance</i> foi boa o suficiente.	-	-	-	-	-	-	-	-	2	33.3	1	16.6	3	50	6
3.4 Após uma apresentação sinto frequentemente depressão e fadiga.	-	-	4	66.6	-	-	2	33.3	-	-	-	-	-	-	6
3.5 Após uma apresentação sinto falta de auto estima.	1	16.6	1	16.6	-	-	3	50	1	16.6	-	-	-	-	6
3.6 Após as apresentações evito estudar tão assiduamente como o costume.	1	16.6	1	16.6	1	16.6	2	33.3	-	-	1	16.6	-	-	6
3.7 Após as apresentações tenho insónias permanentes.	5	83.3	1	16.6	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	6
3.8 Após as apresentações tenho dificuldade em me relacionar com os meus colegas.	6	100	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	6
3.9 Continuo interessado em atuar mesmo que isso me cause grande ansiedade.	-	-	-	-	-	-	2	33.3	-	-	1	16.6	3	50	6

Quadro 7: Categoria 3, efeitos da ansiedade após a *performance*, alunos do 4º ao 5º grau

Fonte: Anexo V, página 102

Na categoria 1, efeitos da ansiedade antes da *performance*, os alunos do 6º ao 8º grau, antes das apresentações, não evitam estudar tão assiduamente quanto o costume, não sentem frequentemente problemas com as suas relações pessoais, sentem uma dificuldade média em focar-se na realização de tarefas, não sentem mal-estar no estômago ou tem vertigens, não tem problemas com as suas relações pessoais, nem quanto mais preparam uma peça para uma apresentação mais erros graves cometem. Ou seja, mantêm a sua rotina visto que todos evidenciaram pouca ou nenhuma identificação com os sintomas em causa. Afirmam também que não tem sensações de pânico antes das apresentações. Por outro lado, apenas metade dos alunos referem que, antes das apresentações, estudam de uma forma obsessiva e sentem-se deprimidos sem razão aparente. Todos os alunos sentem um aumento da tensão muscular antes das apresentações. (Quadro nº8).

Categoria: 1 Efeitos DA ANSIEDADE ANTES DA PERFORMANCE	Respostas dos alunos em que 0 discordam plenamente e 6 concordam plenamente														Total
	0		1		2		3		4		5		6		
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
1.1 Antes das apresentações evito estudar tão assiduamente quanto o costume.	1	50	-	-	1	50	-	-	-	-	-	-	-	-	2
1.2 Antes das apresentações estudo de uma forma obsessiva.	1	50	-	-	-	-	-	-	-	-	1	50	-	-	2
1.3 Por vezes sinto-me deprimido antes das apresentações sem razão aparente.	1	50	-	-	-	-	-	-	-	-	1	50	-	-	2
1.4 Antes das apresentações acho difícil focar-me na realização de tarefas.	-	-	-	-	-	-	2	100	-	-	-	-	-	-	2
1.5 Antes de uma apresentação sinto mal-estar no estômago ou tenho vertigens.	-	-	2	100	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2
1.6 Antes de uma apresentação tenho frequentemente alguns problemas com as minhas relações pessoais.	2	100	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2
1.7 Quanto mais preparo uma peça para uma apresentação, mais erros graves cometo.	-	-	1	50	1	50	-	-	-	-	-	-	-	-	2
1.8 Antes das apresentações sinto um aumento na tensão muscular.	-	-	-	-	-	-	-	-	1	50	-	-	1	50	2
1.9 Tenho sensações de pânico antes das apresentações	-	-	1	50	-	-	1	50	-	-	-	-	-	-	2

Quadro 8: Categoria 1, efeitos da ansiedade antes da *performance*, alunos do 6º ao 8º grau

Fonte: Anexo VI, página 104

Na categoria 2, efeitos da ansiedade durante a *performance*, os alunos do 6º ao 8º grau, durante uma apresentação, não sentem a garganta e a boca a secarem, não começam a pensar se são ou não capazes de chegar ao fim da peça, não sentem aumento da tensão muscular, não sentem mal-estar no estômago ou tem vertigens, não têm sentimentos e pensamentos negativos em relação à sua própria atuação nem tão pouco denotam muita insegurança técnica. Ou seja, todos os alunos tiveram pouca ou nenhuma identificação com os sintomas em causa. Contudo metade destes sente alterações nos seus comportamentos, como aumento da frequência cardíaca e vontade constante e urgente de urinar. O dado mais positivo é o facto de que mesmo nas apresentações mais *stressantes* evidenciaram confiança de que tudo vai correr bem (Quadro nº9).

Categoria: 2 Efeitos DA ANSIEDADE Durante A <i>PERFORMANCE</i>	Respostas dos alunos em que 0 discordam plenamente 6 concordam plenamente														Total
	0		1		2		3		4		5		6		
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
2.1 Durante a apresentação sinto aumento da frequência cardíaca.	-	-	-	-	-	-	1	50	-	-	-	-	1	50	2
2.2 Durante uma apresentação sinto a garganta e boca secarem.	-	-	2	100	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2
2.3. Durante as apresentações sinto vontade urgente e constante de urinar.	-	-	-	-	1	50	-	-	1	50	-	-	-	-	2
2.4. Durante uma apresentação começo a pensar se serei capaz de chegar ao fim da peça.	1	50	-	-	-	-	1	50	-	-	-	-	-	-	2
2.5 Durante as apresentações sinto um aumento na tensão muscular.	-	-	2	100	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2
2.6 Durante uma apresentação sinto mal-estar no estômago ou tenho vertigens.	1	50	1	50	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2
2.7. Mesmo nas apresentações mais <i>stressantes</i> , tenho confiança de que vai tudo correr bem.	-	-	-	-	-	-	1	50	1	50	-	-	-	-	2
2.8 Durante as apresentações tenho sentimentos e pensamentos negativos em relação à minha própria atuação.	1	50	1	50	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2
2.9 Durante as apresentações denoto muita insegurança técnica.	-	-	-	-	1	50	1	50	-	-	-	-	-	-	2

Quadro 9: Categoria 2, efeitos da ansiedade durante a *performance*, alunos do 6º ao 8º grau

Fonte: Anexo VI, página 104

Na categoria 3, efeitos da ansiedade após a *performance*, os alunos do 6º ao 8º grau, após uma apresentação, sentem-se entusiasmados pois frequentemente sentem que o futuro lhes trará alegrias. Ficam tranquilos pois não continuam a repetir a apresentação na sua mente, não sentem frequentemente depressão e fadiga, não sentem falta de auto estima, não evitam estudar tão assiduamente quanto o costume, não tem insónias permanentes nem dificuldades em se relacionar com os colegas. Ou seja, mantêm a sua rotina visto que todos tiveram pouca ou nenhuma identificação com os sintomas em causa. Por outro lado, metade dos alunos após uma apresentação, pergunta-se se sua *performance* foi boa o suficiente, evidenciando preocupação. O dado mais positivo indica-nos que todos os alunos continuam interessados em atuar mesmo que isso lhes cause grande ansiedade. (Quadro nº10).

Categoria: 3 Efeitos DA ANSIEDADE Após A PERFORMANCE	Respostas dos alunos em que 0 discordam plenamente 6 concordam plenamente														Total
	0		1		2		3		4		5		6		
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
3.1 Frequentemente, após a apresentação sinto que o futuro não me trará alegrias.	1	50	1	50	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2
3.2 Após terminar a apresentação, continuo a repeti-la na minha mente.	1	50	-	-	1	50	-	-	-	-	-	-	-	-	2
3.3 Após uma apresentação, pergunto-me se minha <i>performance</i> foi boa o suficiente.	-	-	-	-	-	-	1	50	-	-	-	-	1	50	2
3.4 Após uma apresentação sinto frequentemente depressão e fadiga.	1	50	-	-	1	50	-	-	-	-	-	-	-	-	2
3.5 Após uma apresentação sinto falta de auto estima.	1	50	1	50	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2
3.6 Após as apresentações evito estudar tão assiduamente como o costume.	1	50	-	-	-	-	1	50	-	-	-	-	-	-	2
3.7 Após as apresentações tenho insónias permanentes.	2	100	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2
3.8 Após as apresentações tenho dificuldade em me relacionar com os meus colegas.	2	100	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2
3.9 Continuo interessado em atuar mesmo que isso me cause grande ansiedade.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	50	1	50	2

Quadro 10: Categoria 3, efeitos da ansiedade após a *performance*, alunos do 6º ao 8º grau

Fonte: Anexo VI, página 104

## Conclusão

O estudo efetuado permitiu-nos identificar alguns efeitos de ansiedade antes, durante e após a *performance* nos alunos de saxofone que frequentam o CRP desde o 1º ao 8º grau. Os alunos do 1º ao 3º grau antes, durante e após a *performance*, não denotam sintomas preocupantes de ansiedade, nem alteram muito a sua forma de estar e as suas rotinas de trabalho. Esta ausência de problemas de ansiedade, segundo Cirujeda, (p. 33,2004) pode ser explicado por “*Cada un de nosotros somos fruto, o más bien consecuencia de nuestro pasado, de todas las experiencias que hemos ido acumulando, però nuestro futuro no es tanto fruto de nuestro pasado sino de nuestro presente.*” Ou seja, estes resultados são indicadores de ausência de experiências marcantes no seu passado visto ser muito curto ao nível da *performance*.

Já alunos do 4º ao 5º grau evidenciam alguns sintomas de ansiedade preocupantes antes e durante a *performance* pelo que, a preparação das atuações dos estudantes deverão ser avaliadas e estrategicamente trabalhadas e orientadas pelos seus professores de modo a permitir que os mesmos possam melhorar a sua *performance* e atingir mestria nas suas interpretações. Por outro lado, os mesmos alunos não denotam sintomas preocupantes de ansiedade nem alteram as suas rotinas de trabalho após a *performance*. Curiosamente todos os alunos revelam interesse em atuar mesmo que isso lhes cause grande ansiedade, o que não deixa de ser um dado extremamente positivo.

Confirma-se assim um aumento dos efeitos e sintomas da ansiedade nos alunos do 4º ao 5º grau antes e durante a *performance* quando comparamos com os alunos do 1º ao 3º grau.

Os alunos do 6º ao 8º grau são somente dois o que significa que o estudo não é tão vinculativo como nos graus anteriores. Contudo antes da *performance* revelam alguns sintomas de ansiedade que a podem condicionar.

*Las clases individuales, la presión sobre la perfección, la importancia que se da a las críticas de los demás, las escasas ocasiones en que se exponen ante el público y el cómo se llevan a cabo éstas, son, entre otras circunstancias las que hacen que muchos músicos ofrezcan una respuesta inadecuada ante un concierto, oposición, ensayo o examen.*”(Cirujeda, p. 25, 2004)

Nota-se que com o avanço da idade crescem os efeitos e sintomas da ansiedade antes da *performance*, com destaque para o aumento nas tensões musculares (100%), o que aponta para a necessidade dos docentes se prepararem convenientemente para ajudar a resolver este

distúrbio emocional para que quando iniciada a atividade musical os mesmos alunos descontraíam e não denotem sintomas preocupantes de ansiedade durante a *performance*. Apenas metade afirma sentir alterações nos seus comportamentos como o aumento da frequência cardíaca e vontade constante e urgente de urinar. Após a mesma *performance* não alteram as suas rotinas de trabalho diário e curiosamente todos os alunos revelam interesse em atuar mesmo que isso lhes cause grande ansiedade.

A ansiedade na *performance* pode vir a ter efeitos e sintomas negativos na vida de um músico se não for detetada e solucionada atempadamente, no entanto *”En concreto, mi experiencia en ansiedad escénica en músicos indica que estos trastornos obtienen unos resultados satisfatórios incluso en casos en los cuales se sufre esta ansiedad durante años y años.”* (Cirujeda, p. 32, 2004) Os docentes do ensino vocacional da música podem desempenhar um papel fundamental na resolução desta situação se, para tal, estiverem atentos e preparados.

## **Reflexão Final**

De acordo com Cury (2004, p.74) ser um mestre inesquecível é formar seres humanos que farão diferença no mundo. As suas lições de vida marcam para todos os solos conscientes e inconscientes dos seus alunos. O tempo pode passar e as dificuldades podem surgir, mas as sementes de um professor fascinante nunca serão destruídas.

Esta reflexão final do relatório de estágio refere-se à prática de ensino supervisionado efectuada no CRP, durante o ano lectivo de 2012/2013, sob a orientação do professor José Massarrão, docente na Escola Superior de Música de Lisboa. Salienta-se a importância do trabalho desenvolvido durante todo o mestrado e, em particular, neste estágio, enquanto formação para a docência no ensino vocacional da música, com responsabilidade na formação de futuros músicos, o que representa um compromisso direto sobre a qualidade da educação dos mesmos.

A docência orientada pelo professor Massarrão, professor mais experiente, constituiu mais do que um modelo, um suporte na interação, partilha e incentivo das práticas educativas.

A realização do estágio no CRP contou com uma colaboração eficiente e personalizada dos coordenadores José Condinho, Luís Pinto, Paulo Martins e do professor cooperante, João Pedro Silva. O estágio decorreu num ambiente tranquilo com a disponibilização, desde o primeiro momento, de boas salas de trabalho bem como materiais didáticos adequados.

Como instituição moderna de ensino da música o CRP tenta, desde o primeiro momento, incutir objetivos e práticas pedagógicas que valorizem os alunos e que exijam dos professores uma maior consciencialização do seu papel de educador. Essas atitudes tornam necessárias novas reflexões sobre o processo de ensinar e de aprender, proporcionando à sociedade em geral, uma escola mais crítica e adequada aos seus indivíduos.

Da assunção do papel do docente enquanto “detentor do saber” e transmissor de conteúdos, passou-se a um papel do docente enquanto mediador entre o conteúdo e os alunos, tornando cada vez mais a sala de aula num espaço propício para a aprendizagem, para o desenvolvimento da criatividade, da construção de novos saberes, da interação e da organização.

A avaliação final dos alunos que integraram o estágio foi notoriamente positiva o que nos leva a assumir que, na generalidade, os objetivos e práticas pedagógicas propostas foram as mais adequadas à prática de ensino adotado. Também que o bom relacionamento incutido com os pais, desde o início do ano letivo, se revelou bastante frutífero.

Além de toda a experiência positiva retirada deste estágio pensamos ser relevante levar em linha de conta todas as experiências e vivências do percurso do autor do trabalho, anteriores a este processo, que tiveram uma influência direta nas práticas pedagógicas desenvolvidas.

No projeto de investigação a pesquisa bibliográfica efetuada numa primeira parte baseou-se em apresentar sintomas e efeitos da ansiedade antes, durante e após a *performance* mais frequentes nos músicos que para Cirujeda (p. 24, 2004) ”*Es absurdo que una de las profesiones más creativas y belas que existen no se pueda disfrutar por la ansiedad escénica.*”

Achamos importante que professores de instrumento do ensino vocacional da música tenham um conhecimento o mais aprofundado possível sobre eventuais fatores desencadeantes de ansiedade na *performance*. A ansiedade pode ocorrer em qualquer altura da nossa vida, cabe deste modo aos docentes treinar a *performance* de maneira a que o medo de atuar progressivamente se torne numa experiência e emoção positiva. Para que tal seja possível apresentámos neste trabalho estratégias essenciais no desenvolvimento da confiança na *performance* tanto como a implementação de bons hábitos de estudo, muitas destas

estratégias e hábitos de estudo foram experienciados pelos alunos nas aulas com resultados positivos. Também mostrámos quão determinante pode-se tornar o papel dos pais em modificar condutas e aspetos menos positivos dos filhos de modo a não ficarem condicionados nas suas atuações. Papel esse que durante o ano letivo em curso ajudou na evolução musical dos alunos do estágio pois todos os pais colaboraram de forma atenta e ativa.

Apresentámos também uma proposta de um guião de exercícios de relaxamento em que o objetivo é o músico poder interpretar a obra e conseguir estar o mais relaxado possível. “*Para poder «emocionarnos» y transmitir como intérpretes aquello para lo que estamos preparados. Y esto será muy difícil de conseguir si nuestro cuerpo está en tensión. Si nuestro cuerpo nos incomoda no nos permitirá el «abandonarse» con la obra.* (Cirujeda, p. 108, 2004)

O estudo efetuado incidiu sobre uma população de alunos que vivenciam experiência *performativa* que pode eventualmente causar ansiedade. A técnica base do estudo que realizámos foi o inquérito, sendo o instrumento o questionário. Neste caso constatou-se que em relação aos alunos de saxofone do CRP a partir do 4º grau a ansiedade pode tornar-se numa emoção inerente à prática musical. Se juntarmos a complexidade intrínseca da prática musical a toda a pressão exercida pelo público todo o quadro de ansiedade apresentado pelos alunos a partir do 4º grau não nos pode surpreender. Podemos então concluir que toda a pesquisa bibliográfica e estudo efetuado neste trabalho são realmente pertinentes pois na formação de docentes e músicos deve haver cada vez mais uma melhor preparação para fazer face a esta problemática. “*También es cierto que no existe en la formación de los músicos la suficiente preparación para hacer frente a este problema más frecuente de lo que en una primera aproximación pudiera parecer.*” (Cirujeda, p. 24, 2004)

O presente estudo pretendeu ser uma abordagem sobre a ansiedade, antes, durante e após a *performance*. Dada a vastidão do tema algumas das suas vertentes ficaram por desenvolver mas para as mesmas deixamos pistas em aberto para estudos futuros nesta área.

## Bibliografia

AMADO, J. (2000). *Interacção pedagógica e injustiça na aula*, In M<sup>a</sup> T. Medeiros (org.), *Adolescência: abordagens, investigação e contextos de desenvolvimento*, Ponta Delgada: Direcção Regional da Educação dos Açores, pp. 120-145.

AMAR, A., In Gauquelin, M. F. (Orgs.), (1987), *Dicionário de Psicologia*, Coleção psicologia Moderna, Verbo.

BELL, J., (1997), *Como Realizar um Projecto de Investigação*, Lisboa: Gradiva.

CARDOSO, J.R., (2013), *O Professor do Futuro*, Guerra e Paz, Editores, S.a..

CIRUJEDA, G. D., (2004), *Como Superar La Ansiedad Escénica En Músicos*, Madrid: Mundimúsica Ediciones S. L..

COSTA, M. J. da., (2002), *História das Músicas em Palmela (1852-1917)*, Palmela: Grupo dos Amigos do Concelho de Palmela.

CURY A., (2004), *Pais brilhantes, Professores Fascinantes*, Portugal: Editora Pergaminho.

GONÇALVES, O. F., (1999), *Introdução às Psicoterapias Comportamentais*, Coleção Psicologia Clínica e Psiquiatria I.Coimbra: Quarteto D.L..

GREEN, B., and Gallwey, W. T., (1986), *The Inner Game of Music*, New York: Dobleday.

KAPLAN, José Alberto., (1987), *Teoria da aprendizagem pianística: uma abordagem psicológica*, Porto Alegre: Editora Movimento.

KLICKSTEIN, G., (2009), *The musician`s way: a guide to practice, performance, and wellness*, New York: Oxford university press.

MERRIAM, S. B., (1988), *Case study research in education: A qualitative approach*, San Francisco, CA. Jossey-Bass.

SÊCO, J., (1997), *Chamados pelo nome: da importância da afectividade na educação da adolescência*, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

## **Webgrafia**

[www.Submundos.com/fórum/Espaçocor-de-rosa/exercícios de Relaxamento para crianças](http://www.Submundos.com/fórum/Espaçocor-de-rosa/exercícios_de_Relaxamento_para_crianças), Melo, S., (2008), Meloteca, acedido em 10/05/2013.

<http://www.sfh.pt>, acedido entre 10/05 e 12/11/2013.

<http://www.hcnet.usp.br/ipq/revista/vol38/n6/217.htm>, K-MPAI de Kenny DT, (2009), acedido em 15/05/2013.

<http://beleza-e-bem-estar.blogspot.pt/2010/05/exercicios-de-relaxamento-sugestoes.html>, Rodrigues, V., acedido em 10/06/2013.

<http://www.iemdelaguilav.com/ofrecemos/principios-pedagogicos>, Portal Educativo Ponazapino, (2011), acedido em 11/06/2013.

## **Fontes**

Acta da formação da Sociedade Philarmonica Independente e Humanitária 08/10/1864, Livro de Actas da Direcção – Livro n.º 1 08/10/1864 – 24/01/1916, Arquivo Histórico da Sociedade Filarmónica Humanitária.

SFH, (s.d.). Folheto Informativo sobre a SFH, Arquivo Histórico da Sociedade Filarmónica Humanitária.

SFH, (2000) Programa da Exposição SFH 1864-1964 O 1.º Século, Arquivo Histórico da Sociedade Filarmónica Humanitária.

## **Métodos de Saxofone Utilizados**

Bennet, N., (2005), *A New Tune A DAY*, Editora: Music Sales America.

Délangle, C., Bois, C., (1997), *Méthode de Saxophone, Débutants*, Paris, Editora : Henry Lemoine.

Mule, M., (1943), *Dix Huit Exercices ou Études Pour Tous Les saxophones D'après Berbiguier*, França, Editora : Alphonse Leduc.

Naulais, J., (2001), *Saxo Tonic 1*, França, Editora : Billaudot.

Prati, H., (1988), *23 Mini Puzzles*, França, Editora : Billaudot.

Senon, G., (2005), *24 Petits Études Melodiques, For Saxophone Alto*, Editora : Billaudot.

## **Partituras Utilizadas**

Bach, J. S., *Suite n° 2, Prelúdio para violoncelo solo*, adaptação para saxofone de Jean Marie Londeix, (1995), Editora: Advance Music.

Iturralde, P., (2001), *Suite Hellénique*, França, Editora: Henry Lemoine.

Jolivet, A., (1882), *Fantaisie Impromptu*, Paris, Editora: Alphonse Leduc.

## **Anexos**

## **Anexo I: 2ª Maratona do saxofone**

Conservatório Regional de Palmela  
| Sociedade Filarmónica Humanitária

# saxofones CRP

## ***2ª Maratona do saxofone***

Sábado 16 de fevereiro de 2013 | 21:30

**Saxofone solo, com piano, a dois, quartetos, *ensembles*...**

**Classes de saxofone dos Professores**

Filipe Mendes, João Pedro Silva e Nuno Martins

**Classes de música de câmara do Professor**

João Pedro Silva

**Pianista acompanhador**

Cândido Fernandes

**Não faltes!**

## **Anexo II: *Masterclass* de Saxofone**

Sociedade Filarmónica Humanitária

# **MASTERCLASSE DE SAXOFONE**

17, 18 e 19 maio

com

Hélder Madureira

*entrada livre*

# **CONCERTO**

19 maio – 18:30

Auditório da Sociedade Filarmónica Humanitária - Palmela

**Hélder Madureira**

**João Pedro Silva**

**Nuno Martins**

**Filipe Mendes**

**Participantes da *Masterclasse***

**Cândido Fernandes - Piano**

### **Anexo III: Questionário aos alunos**

# Questionário

Este questionário é totalmente anónimo (não deve identificar-se) e confidencial (não será revelado individualmente a ninguém) e destina-se exclusivamente para investigação científica, no âmbito de um Relatório de Estágio.

Não existem respostas certas ou erradas, mas apenas perspectivas pessoais diferentes.

Pretende ajudar a compreender a forma como os alunos da disciplina de saxofone deste Conservatório sentem ou não ansiedade antes, durante ou depois das performances.

A sua colaboração, enquanto aluno, é muito importante para a caracterização desta problemática e, em simultâneo, para aumentar o reconhecimento desta vertente no ensino de hoje.

Solicita-se que dê a sua opinião **sincera** sobre um conjunto de questões, com base nos seus pontos de vista e na sua experiência enquanto aluno da disciplina de saxofone do Conservatório Regional de Palmela.

Por favor, verifique se responde a todas as questões, de forma a não invalidar a sua participação neste estudo.

Agradece-se desde já a sua disponibilidade.

Muito Obrigado

# CONSERVATÓRIO REGIONAL DE PALMELA

1. Para que este questionário tenha validade é  **muito importante**  que responda a todas as questões de forma clara e com sinceridade.
2. Preencha o questionário respeitando as seguintes regras:
  - 2.1 **Selecione uma opção** com a qual esteja mais identificado.

## I – Caracterização Social e Académica:

### 1- Dados pessoais:

#### 1.1- Idade:

- a) Dos 10 aos 12 anos.....
- b) Dos 13 aos 15 anos.....
- c) Mais de 16 anos.....

#### 1.2.- Sexo:

- a) Masculino .....
- b) Feminino .....

### 2- Situação Académica:

#### 2.1 - Ano de Frequência:

- a) 1º ao 3º .....
- b) 4º ao 5º .....
- c) 6º ao 8º .....

**Anexo IV: Respostas dos alunos do 1º ao 3º grau**

Alunos do 1º ao 3º grau	Respostas dos alunos em que 0 discordam plenamente e 6 concordam plenamente						
	Discordam plenamente						Concordam plenamente
1 Efeitos da ansiedade antes da <i>performance</i>	0	1	2	3	4	5	6
1.1 Antes das apresentações evito estudar tão assiduamente quanto o costume.	3	1	3	-	-	-	-
1.2 Antes das apresentações estudo de uma forma obsessiva.	3	1	2	-	-	-	1
1.3 Por vezes sinto-me deprimido antes das apresentações sem razão aparente.	7	-	-	-	-	-	-
1.4 Antes das apresentações acho difícil focar-me na realização de tarefas.	2	3	1	1	-	-	-
1.5 Antes de uma apresentação sinto mal-estar no estômago ou tenho vertigens.	2	2	-	2	1	-	-
1.6 Antes de uma apresentação tenho frequentemente alguns problemas com as minhas relações pessoais.	3	3	1	-	-	-	-
1.7 Quanto mais preparo uma peça para uma apresentação, mais erros graves cometo.	5	-	-	1	1	-	-
1.8 Antes das apresentações sinto um aumento na tensão muscular.	4	1	-	1	1	-	-
1.9 Tenho sensações de pânico antes das apresentações.	3	1	2	-	1	-	-
2 Efeitos físicos, comportamentais e mentais da ansiedade durante a <i>performance</i>	0	1	2	3	4	5	6
2.1 Durante a apresentação sinto aumento da frequência cardíaca.	3	1	2	-	-	1	-
2.2 Durante uma apresentação sinto a garganta e boca secarem.	3	1	1	2	-	-	-
2.3 Durante as apresentações sinto vontade urgente e constante de urinar.	5	1	-	1	-	-	-
2.4 Durante uma apresentação começo a pensar se serei capaz de chegar ao fim da peça.	2	-	1	2	1	-	1
2.5 Durante as apresentações sinto um aumento na tensão muscular.	5	1	1	-	-	-	-
2.6 Durante uma apresentação sinto mal-estar no estômago ou tenho vertigens.	5	2	-	-	-	-	-
2.7 Mesmo nas apresentações mais stressantes, tenho confiança de que vai tudo correr bem.	-	-	1	2	2	-	2
2.8 Durante as apresentações tenho sentimentos e pensamentos negativos em relação à minha própria atuação	1	2	2	2	-	-	-
2.9 Durante as apresentações denoto muita insegurança técnica.	2	2	1	1	1	-	-
3 Efeitos da ansiedade após a <i>performance</i>	0	1	2	3	4	5	6
3.1 Frequentemente, após a apresentação sinto que o futuro não me trará alegrias.	6	1	-	-	-	-	-
3.2 Após terminar a apresentação, continuo a repeti-la na minha mente.	1	1	2	2	-	1	-
3.3 Após uma apresentação, pergunto-me se minha <i>performance</i> foi boa ou suficiente.	-	2	1	1	2	-	1
3.4 Após uma apresentação sinto frequentemente depressão e fadiga.	3	1	2	1	-	-	-
3.5 Após uma apresentação sinto falta de auto estima.	3	1	3	-	-	-	-
3.6 Após as apresentações evito estudar tão assiduamente como o costume.	5	-	-	1	1	-	-
3.7 Após as apresentações tenho insónias permanentes.	7	-	-	-	-	-	-
3.8 Após as apresentações tenho dificuldade em me relacionar com os meus colegas.	6	-	-	-	1	-	-
3.9 Continuo interessado em atuar mesmo que isso me cause grande ansiedade.	1	-	1	2	1	1	1

**Anexo V: Respostas dos alunos do 4º ao 5º grau**

Alunos do 4º ao 5º grau	Respostas dos alunos em que 0 discordam plenamente e concordam plenamente						
	Discordam plenamente						Concordam plenamente
1 Efeitos da ansiedade antes da <i>performance</i>	0	1	2	3	4	5	6
1.1 Antes das apresentações evito estudar tão assiduamente quanto o costume.	1	-	2	3	-	-	-
1.2 Antes das apresentações estudo de uma forma obsessiva.	1	-	2	1	1	-	1
1.3 Por vezes sinto-me deprimido antes das apresentações sem razão aparente.	3	2	-	-	-	1	-
1.4 Antes das apresentações acho difícil focar-me na realização de tarefas.	1	-	2	1	-	2	-
1.5 Antes de uma apresentação sinto mal-estar no estômago ou tenho vertigens.	2	1	1	-	1	1	-
1.6 Antes de uma apresentação tenho frequentemente alguns problemas com as minhas relações pessoais.	3	2	-	1	-	-	-
1.7 Quanto mais preparo uma peça para uma apresentação, mais erros graves cometo.	2	1	-	-	1	2	-
1.8 Antes das apresentações sinto um aumento na tensão muscular.	-	1	1	1	1	2	-
1.9 Tenho sensações de pânico antes das apresentações.	-	-	4	-	-	-	2
2 Efeitos físicos, comportamentais e mentais da ansiedade durante a <i>performance</i>	0	1	2	3	4	5	6
2.1 Durante a apresentação sinto aumento da frequência cardíaca.	-	-	-	2	2	2	-
2.2 Durante uma apresentação sinto a garganta e boca secarem.	1	1	-	1	3	-	-
2.3. Durante as apresentações sinto vontade urgente e constante de urinar.	1	2	-	2	-	1	-
2.4. Durante uma apresentação começo a pensar se serei capaz de chegar ao fim da peça.	-	1	1	-	-	3	1
2.5 Durante as apresentações sinto um aumento na tensão muscular.	1	-	1	3	1	-	-
2.6 Durante uma apresentação sinto mal-estar no estômago ou tenho vertigens.	-	1	3	1	1	-	-
2.7. Mesmo nas apresentações mais stressantes, tenho confiança de que vai tudo correr bem.	-	1	-	2	1	1	1
2.8 Durante as apresentações tenho sentimentos e pensamentos negativos em relação à minha própria atuação.	1	1	1	1	1	-	1
2.9 Durante as apresentações denoto muita insegurança técnica.	-	-	1	2	2	1	-
3 Efeitos da ansiedade após a <i>performance</i>	0	1	2	3	4	5	6
3.1 Frequentemente, após a apresentação sinto que o futuro não me trará alegrias.	-	4	-	2	-	-	-
3.2 Após terminar a apresentação, continuo a repeti-la na minha mente.	-	2	1	-	2	1	-
3.3 Após uma apresentação, pergunto-me se minha <i>performance</i> foi boa o suficiente.	-	-	-	-	2	1	3
3.4 Após uma apresentação sinto frequentemente depressão e fadiga.	-	4	-	2	-	-	-
3.5 Após uma apresentação sinto falta de auto estima.	1	1	-	3	1	-	-
3.6 Após as apresentações evito estudar tão assiduamente como o costume.	1	1	1	2	-	1	-
3.7 Após as apresentações tenho insónias permanentes.	5	1	-	-	-	-	-
3.8 Após as apresentações tenho dificuldade em me relacionar com os meus colegas.	6	-	-	-	-	-	-
3.9 Continuo interessado em atuar mesmo que isso me cause grande ansiedade.	-	-	-	2	-	1	3

**Anexo VI: Respostas dos alunos do 6º ao 8º grau**

Alunos do 6º ao 8º grau	Respostas dos alunos em que 0 discordam plenamente e 6 concordam plenamente						
	Discordam plenamente						Concordam plenamente
1 Efeitos da ansiedade antes da <i>performance</i>	0	1	2	3	4	5	6
1.1 Antes das apresentações evito estudar tão assiduamente quanto o costume.	1	-	1	-	-	-	-
1.2 Antes das apresentações estudo de uma forma obsessiva.	1	-	-	-	-	1	-
1.3 Por vezes sinto-me deprimido antes das apresentações sem razão aparente.	1	-	-	-	-	1	-
1.4 Antes das apresentações acho difícil focar-me na realização de tarefas.	-	-	-	2	-	-	-
1.5 Antes de uma apresentação sinto mal-estar no estômago ou tenho vertigens.	-	2	-	-	-	-	-
1.6 Antes de uma apresentação tenho frequentemente alguns problemas com as minhas relações pessoais.	2	-	-	-	-	-	-
1.7 Quanto mais preparo uma peça para uma apresentação, mais erros graves cometo.	-	1	1	-	-	-	-
1.8 Antes das apresentações sinto um aumento na tensão muscular.	-	-	-	-	1	-	1
1.9 Tenho sensações de pânico antes das apresentações.	-	1	-	1	-	-	-
2 Efeitos físicos, comportamentais e mentais da ansiedade durante a <i>performance</i> .	0	1	2	3	4	5	6
2.1 Durante a apresentação sinto aumento da frequência cardíaca.	-	-	-	1	-	-	1
2.2 Durante uma apresentação sinto a garganta e boca secarem.	-	2	-	-	-	-	-
2.3 Durante as apresentações sinto vontade urgente e constante de urinar.	-	-	1	-	1	-	-
2.4 Durante uma apresentação começo a pensar se serei capaz de chegar ao fim da peça.	1	-	-	1	-	-	-
2.5 Durante as apresentações sinto um aumento na tensão muscular.	-	2	-	-	-	-	-
2.6 Durante uma apresentação sinto mal-estar no estômago ou tenho vertigens.	1	1	-	-	-	-	-
2.7 Mesmo nas apresentações mais stressantes, tenho confiança de que vai tudo correr bem.	-	-	-	1	1	-	-
2.8 Durante as apresentações tenho sentimentos e pensamentos negativos em relação à minha própria atuação.	1	1	-	-	-	-	-
2.9 Durante as apresentações denoto muita insegurança técnica.	-	-	1	1	-	-	-
3 Efeitos da ansiedade após a <i>performance</i>	0	1	2	3	4	5	6
3.1 Frequentemente, após a apresentação sinto que o futuro não me trará alegrias.	1	1	-	-	-	-	-
3.2 Após terminar a apresentação, continuo a repeti-la na minha mente.	1	-	1	-	-	-	-
3.3 Após uma apresentação, pergunto-me se minha <i>performance</i> foi boa o suficiente.	-	-	-	1	-	-	1
3.4 Após uma apresentação sinto frequentemente depressão e fadiga.	1	-	1	-	-	-	-
3.5 Após uma apresentação sinto falta de auto estima.	1	1	-	-	-	-	-
3.6 Após as apresentações evito estudar tão assiduamente como o costume.	1	-	-	1	-	-	-
3.7 Após as apresentações tenho insónias permanentes.	2	-	-	-	-	-	-
3.8 Após as apresentações tenho dificuldade em me relacionar com os meus colegas.	2	-	-	-	-	-	-
3.9 Continuo interessado em atuar mesmo que isso me cause grande ansiedade.	-	-	-	-	-	1	1

FIM