



# Influência da ansiedade no nível da qualidade de execução da Guitarra Clássica

Jordi António Vila Marcos

## **Orientador**

Professor Doutor Miguel Nuno Marques Carvalhinho

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Música – Instrumento (Guitarra Clássica) e Música de Conjunto, realizada sob a orientação científica da Professor Adjunto Doutor Miguel Nuno Marques Carvalhinho, do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

**Janeiro de 2025**



## Composição do júri

Presidente do júri

Doutora, Maria Luísa Vila-Cova Tender Barahona Corrêa

Professora Coordenadora na Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco

Vogais

Doutora, Maria de Jesus del Olmo Barros (Arguente)

Investigadora Pós-Doutorada da Universidade Autónoma de Madrid (UAM)

Doutor, Miguel Nuno Marques Carvalhinho (Orientador)

Professor Adjunto na Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco



## **Dedicatória**

À minha família, pelo amor incondicional e pela paciência.

Aos meus professores, pela inspiração e pelo conhecimento partilhado ao longo do caminho.

Aos meus amigos e à minha namorada, por cada palavra de apoio que me deram durante esta jornada.



## **Agradecimentos**

Ao longo destes cinco anos de formação no Instituto Politécnico de Castelo Branco (Escola Superior de Artes Aplicadas de Castelo Branco) agradeço a todas as pessoas e entidades que contribuíram e me apoiaram durante a minha jornada académica em Castelo Branco e na realização deste Relatório de Estágio.

Agradeço, em primeiro lugar, ao professor cooperante Jorge Pires pelos ensinamentos e concelhos transmitidos durante a minha Prática de Ensino Supervisionada, bem como ao meu professor orientador Doutor Miguel Nuno Marques Carvalhinho por toda a orientação e aconselhamento durante a realização deste Relatório de Estágio.

Não posso deixar de expressar o meu reconhecimento aos restantes professores que colaboraram neste Relatório de Estágio, demonstrando total disponibilidade e apoio a nível pedagógico/institucional.

Para além disso, expresso a minha profunda gratidão aos meus pais e à minha irmã por tudo o que fizeram ao longo da minha vida. Agradeço igualmente aos meus amigos e à minha namorada pelo apoio incondicional e por estarem sempre ao meu lado nos momentos mais desafiadores.



## Resumo

O presente Relatório de Estágio, inserido na Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Música (Instrumento e Música de Conjunto), encontra-se dividido em duas partes.

A primeira parte engloba a apresentação detalhada do relato da Prática de Ensino Supervisionada, desenvolvida no Conservatório Regional de Castelo Branco no ano letivo de 2023/2024. Esta prática incluiu o acompanhamento de uma aluna de guitarra clássica do 3º grau e de uma orquestra de guitarra constituída por alunos do 2º grau.

A segunda e última parte engloba uma pesquisa bibliográfica e um estudo de natureza investigativa com o tema: *“Influência da ansiedade no nível da qualidade de execução da Guitarra Clássica”*. O objetivo proposto neste estudo foi avaliar a relação entre a ansiedade e a execução musical dos estudantes dentro dos diversos contextos de performance musical. As conclusões revelam que a ansiedade desempenha um papel crucial na performance musical, podendo exercer influência tanto positiva como negativa. Essa reação varia dependendo das características individuais do aluno e do contexto em que uma performance musical é realizada.

## Palavras chave

Guitarra clássica; Ansiedade; Performance musical; Qualidade de execução; Situações de performance.





## **Abstract**

This Internship Report, part of the Supervised Teaching Practice module of the Master's in Music Teaching (Instrument and Ensemble Music), is divided into two parts.

The first part presents a detailed account of the Supervised Teaching Practice carried out at the Conservatório Regional de Castelo Branco during the 2023/2024 academic year. This practice involved supervising a third-year classical guitar student and a guitar orchestra composed of second-year students.

The second and final part includes a bibliographic review and an investigative study on the topic: *"The Influence of Anxiety on the Quality of Classical Guitar Performance."* The objective of this study was to assess the relationship between anxiety and the musical performance of students within various performance contexts. The findings reveal that anxiety plays a crucial role in musical performance, with both positive and negative influences. This reaction varies depending on the individual characteristics of the student and the context in which a musical performance takes place.

## **Keywords**

Classical guitar; Anxiety; Musical performance; Quality of execution; Performance situations.



# Índice geral

Índice geral .....	XII
Índice de figuras.....	XVI
Índice de gráficos.....	XVIII
Lista de tabelas.....	XXI
Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos.....	XXII
Introdução.....	1
PARTE I: Prática de Ensino Supervisionada.....	5
1. Caracterização do meio e da escola cooperante.....	6
1.1. Castelo Branco.....	6
1.1.1. Contexto geográfico .....	6
1.1.2. Contexto histórico.....	7
1.1.3. Contexto sociocultural .....	8
1.2. Conservatório Regional de Castelo Branco.....	10
1.2.1. Historial.....	10
1.2.2. Instalações.....	12
1.2.3. População escolar .....	13
1.2.4. Objetivos, estratégias e princípios reguladores .....	14
2. Disciplina de Instrumento (Guitarra Clássica).....	17
2.1. Identificação e caracterização da aluna .....	17
2.2. Objetivos gerais e técnicos.....	17
2.3. Conteúdos e critérios de avaliação .....	18
2.5. Calendário de aulas.....	19
2.6. Planificações e reflexões das aulas.....	21
2.7. Avaliações internas trimestrais observadas .....	37
3. Disciplina de Classe de Conjunto.....	41
3.1. Identificação e caracterização dos alunos.....	41
3.2. Critérios de avaliação.....	41
3.3. Calendário de aulas.....	41
3.4. Planificações e reflexões das aulas.....	43
4. Reflexão final sobre a Prática de Ensino Supervisionada .....	55

PARTE II: Investigação: “ <i>Influência da ansiedade no nível da qualidade de execução da guitarra clássica</i> ” .....	60
1. Problemática .....	61
2. Ansiedade na performance musical .....	63
2.1. Causas da ansiedade .....	65
2.1.1. Indutores internos de ansiedade .....	65
2.2. Indutores externos de ansiedade .....	68
2.2.1. Tarefa .....	68
2.2.2. Situação .....	70
2.3. Sintomas de ansiedade .....	71
2.3.1. Sintomas emocionais .....	71
2.3.2. Sintomas cognitivos .....	73
2.3.3. Sintomas fisiológicos .....	74
2.3.4. Sintomas comportamentais .....	76
2.4. Estratégias .....	76
2.5. Execução musical .....	77
2.5.1. Postura enquanto intérprete .....	78
2.5.2. Respeito pelo texto musical .....	81
2.5.3. Expressividade musical .....	82
2.5.4. Qualidade sonora .....	84
3. Projeto de Investigação e metodologia .....	88
3.1. Objetivos e questões .....	88
3.2. Tipo de estudo .....	89
3.3. Seleção e caracterização dos participantes .....	90
3.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados .....	91
3.4.1. Observação direta .....	91
3.4.2. Instrumento “Mazzarolo Music Performance Anxiety Scale” .....	91
3.4.3. Questionário “Google Forms” para os docentes .....	94
3.5. Procedimentos .....	95
4. Apresentação e análise dos dados .....	98
4.1. Resultados gerais dos níveis de ansiedade dos alunos .....	98
4.1.1. Durante a prática de estudo .....	98
4.1.2. Início da aula individual .....	100

4.1.3.	Audição .....	103
4.2.	Resultados individuais dos alunos.....	105
4.2.1.	Aluno A.....	108
4.2.2.	Aluno B.....	123
4.2.3.	Aluno C.....	138
4.2.4.	Aluno D .....	151
4.2.5.	Aluno E.....	164
5.	Análise comparativa.....	177
6.	Soluções para as problemáticas dos alunos.....	183
6.1.	Aumentar o interesse pela música.....	183
6.2.	Criar oportunidades de apresentação .....	188
6.3.	Diálogos pedagógicos com os alunos .....	189
7.	Conclusão .....	192
	Quais são os níveis de ansiedade dos estudantes nos diferentes contextos de performance musical?.....	192
	Qual das situações de performance musical será mais influenciada negativamente pela ansiedade (estudo individual em casa, em contexto de aula, numa prova ou numa audição)?.....	193
	De que forma os sintomas produzidos pela ansiedade podem afetar a qualidade de execução? .....	194
	Quais serão as competências técnicas e interpretativas mais influenciadas negativamente pela ansiedade? .....	196
7.1.	Limitações do estudo.....	197
7.2.	Notas finais .....	197
8.	Bibliografia.....	200
9.	Webgrafia .....	208



## Índice de figuras

Figura 1: Enquadramento territorial do concelho de Castelo Branco.....	7
Figura 2: Conservatório Regional de Castelo Branco .....	10
Figura 3: Posição do papel para lixar as unhas.....	84



## Índice de gráficos

Gráfico 1: Nível de intensidade da ansiedade “Durante a prática de estudo” .....	98
Gráfico 2: Frequência da ansiedade “Durante a prática de estudo” .....	99
Gráfico 3: Aversão 1 da ansiedade “Durante a prática de estudo” .....	99
Gráfico 4: Aversão 2 da ansiedade “Durante a prática de estudo” .....	100
Gráfico 5: Aversão 3 da ansiedade “Durante a prática de estudo” .....	100
Gráfico 6: Nível de intensidade da ansiedade “Início da aula individual” .....	101
Gráfico 7: Frequência da ansiedade “Início da aula individual” .....	101
Gráfico 8: Aversão 1 da ansiedade “Início da aula de instrumento” .....	102
Gráfico 9: Aversão 2 da ansiedade “Início da aula de instrumento” .....	102
Gráfico 10: Aversão 3 da ansiedade “Início da aula de instrumento” .....	103
Gráfico 11: Nível de intensidade da ansiedade “Audição” .....	103
Gráfico 12: Frequência da ansiedade “Audição” .....	104
Gráfico 13: Aversão 1 da ansiedade “Audição” .....	104
Gráfico 14: Aversão 2 da ansiedade “Audição” .....	105
Gráfico 15: Aversão 3 da ansiedade “Audição” .....	105
Gráfico 16: Postura “Durante a prática de estudo” - Aluno A.....	108
Gráfico 17: Respeito pelo texto musical “Durante a prática de estudo” - Aluno A.....	108
Gráfico 18: Expressividade musical “Durante a prática de estudo” - Aluno A.....	109
Gráfico 19: Qualidade sonora “Durante a prática de estudo” - Aluno A.....	109
Gráfico 20: Nível de ansiedade "Durante a prática de estudo" - Aluno A.....	110
Gráfico 21: Postura “Início da aula individual” - Aluno A.....	113
Gráfico 22: Respeito pelo texto musical “Início da aula individual” - Aluno A.....	114
Gráfico 23: Expressividade musical “Início da aula individual” - Aluno A.....	114
Gráfico 24: Qualidade sonora “Início da aula individual” - Aluno A.....	114
Gráfico 25: Nível de ansiedade "Início da aula individual " - Aluno A.....	115
Gráfico 26: Postura “Audição” - Aluno A.....	118
Gráfico 27: Respeito pelo texto musical “Audição” - Aluno A.....	119
Gráfico 28: Expressividade musical “Audição” - Aluno A.....	119
Gráfico 29: Qualidade sonora “Audição” - Aluno A.....	119
Gráfico 30: Nível de ansiedade "Audição" - Aluno A.....	120
Gráfico 31: Postura “Durante a prática de estudo” - Aluno B.....	123
Gráfico 32: Respeito pelo texto musical “Durante a prática de estudo” - Aluno B.....	123
Gráfico 33: Expressividade musical “Durante a prática de estudo” - Aluno B.....	124
Gráfico 34: Qualidade sonora “Durante a prática de estudo” - Aluno B.....	124
Gráfico 35: Nível de ansiedade "Durante a prática de estudo" - Aluno B.....	125
Gráfico 36: Postura “Início da aula individual” - Aluno B.....	129
Gráfico 37: Respeito pelo texto musical “Início da aula individual” - Aluno B.....	129
Gráfico 38: Expressividade musical “Início da aula individual” - Aluno B.....	129
Gráfico 39: Qualidade sonora “Início da aula individual” - Aluno B.....	130
Gráfico 40: Nível de ansiedade "Início da aula individual " - Aluno B.....	131
Gráfico 41: Postura “Audição” – Aluno B.....	133
Gráfico 42: Respeito pelo texto musical “Audição” – Aluno B.....	134
Gráfico 43: Expressividade musical “Audição” – Aluno B.....	134
Gráfico 44: Qualidade sonora “Audição” – Aluno B.....	134
Gráfico 45: Nível de ansiedade "Audição" - Aluno B.....	135

Gráfico 46: Postura “Durante a prática de estudo” - Aluno C.....	138
Gráfico 47: Respeito pelo texto musical “Durante a prática de estudo” – Aluno C .....	138
Gráfico 48: Expressividade musical “Durante a prática de estudo” – Aluno C.....	139
Gráfico 49: Qualidade sonora “Durante a prática de estudo” – Aluno C.....	139
Gráfico 50: Nível de ansiedade "Durante a prática de estudo" - Aluno C.....	140
Gráfico 51: Postura “Início da aula individual” – Aluno C .....	142
Gráfico 52: Respeito pelo texto musical “Início da aula individual” – Aluno C.....	143
Gráfico 53: Expressividade musical “Início da aula individual” – Aluno C.....	143
Gráfico 54: Qualidade sonora “Início da aula individual” – Aluno C.....	143
Gráfico 55: Nível de ansiedade "Início da aula individual " - Aluno C.....	144
Gráfico 56: Postura “Audição” – Aluno C.....	147
Gráfico 57: Respeito pelo texto musical “Audição” – Aluno C.....	147
Gráfico 58: Expressividade musical “Audição” – Aluno C.....	147
Gráfico 59: Qualidade sonora “Audição” – Aluno C.....	148
Gráfico 60: Nível de ansiedade "Audição" - Aluno C.....	149
Gráfico 61: Postura “Durante a prática de estudo” – Aluno D.....	151
Gráfico 62: Respeito pelo texto musical “Durante a prática de estudo” – Aluno D.....	151
Gráfico 63: Expressividade musical “Durante a prática de estudo” – Aluno D.....	152
Gráfico 64: Qualidade sonora “Durante a prática de estudo” – Aluno D.....	152
Gráfico 65: Nível de ansiedade "Durante a prática de estudo" - Aluno D.....	153
Gráfico 66: Postura “Início da aula individual” – Aluno D.....	155
Gráfico 67: Respeito pelo texto musical “Início da aula individual” – Aluno D.....	156
Gráfico 68: Expressividade musical “Início da aula individual” – Aluno D.....	156
Gráfico 69: Qualidade sonora “Início da aula individual” – Aluno D.....	156
Gráfico 70: Nível de ansiedade "Início da aula individual " - Aluno D.....	157
Gráfico 71: Postura “Audição” – Aluno D .....	160
Gráfico 72: Respeito pelo texto musical “Audição” – Aluno D.....	160
Gráfico 73: Expressividade musical “Audição” – Aluno D.....	160
Gráfico 74: Qualidade sonora “Audição” – Aluno D .....	161
Gráfico 75: Nível de ansiedade "Audição" - Aluno D .....	162
Gráfico 76: Postura “Durante a prática de estudo” – Aluno E.....	164
Gráfico 77: Respeito pelo texto musical “Durante a prática de estudo” – Aluno E .....	164
Gráfico 78: Expressividade musical “Durante a prática de estudo” – Aluno E.....	165
Gráfico 79: Qualidade sonora “Durante a prática de estudo” – aluno E.....	165
Gráfico 80: Nível de ansiedade "Durante a prática de estudo" - Aluno E.....	166
Gráfico 81: Postura “Início da aula individual” – Aluno E .....	168
Gráfico 82: Respeito pelo texto musical “Início da aula individual” – Aluno E.....	168
Gráfico 83: Expressividade musical “Início da aula individual” – Aluno E.....	169
Gráfico 84: Qualidade sonora “Início da aula individual” – Aluno E.....	169
Gráfico 85: Nível de ansiedade "Início da aula individual " - Aluno E.....	170
Gráfico 86: Postura “Audição” – Aluno E.....	172
Gráfico 87: Respeito pelo texto musical “Audição” – Aluno E.....	172
Gráfico 88: Expressividade musical “Audição” – Aluno E.....	173
Gráfico 89: Qualidade sonora “Audição” – Aluno E.....	173
Gráfico 90: Nível de ansiedade "Audição" - Aluno E.....	174
Gráfico 91: Níveis de qualidade da execução.....	179
Gráfico 92: Níveis de ansiedade dos alunos.....	192



## Lista de tabelas

Tabela 1: Conteúdos e critérios de avaliação da 1ª prova trimestral.....	18
Tabela 2: Conteúdos e critérios de avaliação da 2ª prova trimestral.....	18
Tabela 3: Conteúdos e critérios de avaliação da 3ª prova trimestral.....	18
Tabela 4: Calendário de aulas da disciplina de Instrumento .....	21
Tabela 5: Conteúdos das provas observadas.....	37
Tabela 6: Critérios de avaliação da disciplina de Classe de Conjunto .....	41
Tabela 7: Calendário de aulas da disciplina de Classe de Conjunto .....	43
Tabela 8: Descrição dos alunos do plano de investigação.....	90
Tabela 9: Descrição dos docentes do plano de investigação.....	91
Tabela 10: Instrumento M-MPAS.....	92
Tabela 11: Tradução própria do instrumento M-MPAS .....	93
Tabela 12: Repertório tocado pelos alunos nas gravações.....	95
Tabela 13: Horário das gravações realizadas (aulas) .....	96
Tabela 14: Horário das gravações realizadas (audições).....	96
Tabela 15: Média da qualidade de execução “Durante a prática de estudo” - Aluno A.....	110
Tabela 16: Média da qualidade de execução “Início da aula individual” - Aluno A.....	115
Tabela 17: Média da qualidade de execução “Audição” - Aluno A.....	120
Tabela 18: Média da qualidade de execução “Durante a prática de estudo” - Aluno B.....	124
Tabela 19: Média da qualidade de execução “Início da aula individual” - Aluno B.....	130
Tabela 20: Média da qualidade de execução “Audição” - Aluno B.....	135
Tabela 21: Média da qualidade de execução “Durante a prática de estudo” - Aluno C.....	139
Tabela 22: Média da qualidade de execução “Início da aula individual” - Aluno C.....	144
Tabela 23: Média da qualidade de execução “Audição” - Aluno C.....	148
Tabela 24: Média da qualidade de execução “Durante a prática de estudo” - Aluno D.....	152
Tabela 25: Média da qualidade de execução “Início da aula individual” - Aluno D.....	157
Tabela 26: Média da qualidade de execução “Audição” - Aluno D.....	161
Tabela 27: Média da qualidade de execução “Durante a prática de estudo” - Aluno E.....	165
Tabela 28: Média da qualidade de execução “Início da aula individual” - Aluno E.....	169
Tabela 29: Média da qualidade de execução “Audição” - Aluno E.....	174
Tabela 30: Ansiedade “Durante a prática de estudo” (ponderação do mestrando) .....	177
Tabela 31: Ansiedade nos dois primeiros contextos (ponderação do mestrando) .....	178
Tabela 32: Ansiedade nos dois últimos contextos (ponderação do mestrando).....	180
Tabela 33: Valorização dos objetivos alcançados.....	187

## Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos

- APM – Ansiedade na Performance Musical  
CRCB – Conservatório Regional de Castelo Branco  
CNEF – Confederação Nacional da Educação e Formação  
CTT – Administração-Geral dos Correios, Telégrafos e Telefones  
ESART – Escola Superior de Artes Aplicadas  
FNE – Federação Nacional da Educação  
INE – Instituto Nacional de Estatística  
IPCB – Instituto Politécnico de Castelo Branco  
M-MPAS – “*Mazzarolo Music Performance Anxiety Scale*”  
MPA – “*Music Performance Anxiety*”  
NUT II – Nomenclatura das Unidades Territoriais para Fins Estatísticos  
PES – - Prática de Ensino Supervisionada  
SIC – Sítio de Importância Comunitária  
ZPE – Zona de Proteção Especial





## Introdução

A primeira parte do Relatório de Estágio, inserido na Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES) do Mestrado em Ensino de Música (Instrumento e Música de Conjunto), engloba a apresentação detalhada do relatório da PES. Esta prática foi realizada no Conservatório Regional de Castelo Branco (CRCB) desde o dia 26 de Outubro até dia 13 de Junho do ano letivo 2023/24, estando dividida em quatro seções.

A primeira seção destina-se ao enquadramento escolar da prática pedagógica. Neste sentido, será abordada não só a contextualização geográfica, histórica e sociocultural do local onde a escola está inserida, mas também a identificação e descrição detalhada do CRCB. A segunda seção inclui a caracterização da aluna do 3º Grau da disciplina de Instrumento (Guitarra Clássica), que foi objeto do desenvolvimento da PES, bem como os objetivos, conteúdos e critérios de avaliação da instituição destinados aos alunos de 3º Grau. Para além disso, abrange as planificações e reflexões das aulas observadas e lecionadas ao longo do ano letivo. A terceira seção consta da caracterização dos alunos de 2º Grau que integram uma das orquestras de guitarras do CRCB para o desenvolvimento da PES. Também serão apresentados os critérios de avaliação da instituição para a disciplina de Classe de Conjunto e as planificações e reflexões das aulas observadas e lecionadas ao longo do ano letivo. Estas duas disciplinas foram orientadas pelo professor cooperante Jorge Pires e supervisionadas pelo professor Miguel Carvalhinho, da Escola Superior de Artes Aplicadas (ESART) do Instituto Politécnico de Castelo Branco (IPCB). A quarta e última seção inclui a reflexão final sobre a prática pedagógica realizada, abordando os conhecimentos adquiridos, os desafios enfrentados e o impacto desta experiência no meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Por outro lado, a segunda parte do Relatório de Estágio centra-se no projeto de investigação com o tema: *“Influência da ansiedade no nível da qualidade de execução da Guitarra Clássica”*, estando dividido em quatro seções.

A primeira seção apresenta a problemática e a relevância do tema no âmbito do ensino e da performance musical. A segunda seção inclui uma revisão da literatura destinada a fundamentar teoricamente o tema em estudo. Esta abordagem explora conceitos relacionados com as características da personalidade individual, os fatores externos que contribuem para o surgimento da ansiedade, estratégias, os seus principais sintomas e aspetos da execução musical que poder ser afetados pela ansiedade. A terceira seção engloba a estrutura do projeto de investigação propriamente dito, que tem como objetivo aprofundar e explorar detalhadamente o tema em questão. Para além de apresentar os objetivos e as questões propostas que orientaram o projeto de investigação, foi utilizado o *“Estudo de Caso de Investigação-Ação”*, com métodos de natureza quantitativa e qualitativa. O estudo foi realizado com cinco alunos de guitarra clássica do CRCB (dois do 4º e três do 5º grau) e cinco docentes

de diferentes níveis de ensino provenientes de instituições localizadas em Portugal e Espanha. Para atingir os objetivos propostos (descritos no parágrafo “Objetivos e questões”), as técnicas de recolha de dados usadas foram a observação direta e a utilização de dois questionários criados na plataforma “*Google Forms*” e baseados na Escala de Likert. Na quarta e última seção apresentam-se os resultados obtidos através da análise dos dados recolhidos.





## **PARTE I: Prática de Ensino Supervisionada**

# 1. Caracterização do meio e da escola cooperante

## 1.1. Castelo Branco

### 1.1.1. Contexto geográfico

Castelo Branco, capital de distrito, é uma cidade localizada junto ao extremo oriental de Portugal — a cerca de 50 km da fronteira com Espanha, a 100 km da cidade da Guarda e a 80 km tanto da cidade de Portalegre (as capitais de distrito mais próximas) como do ponto mais alto da Serra da Estrela — mais precisamente na Região Centro (Beira Baixa) e sub-região da Beira Interior Sul (Câmara Municipal de Castelo Branco, 2024b).

Em termos naturais, Castelo Branco estabelece uma distinção, a nível nacional, entre duas realidades: o mundo do granito, do carvalho e do castanheiro (a Norte), e o mundo do xisto, do montado, da oliveira e dos citrinos a Sul (Conservatório Regional de Castelo Branco, 2022/2025).

O concelho de Castelo Branco, composto atualmente por 19 freguesias (Alcains, Alameda, Benquerenças, Castelo Branco, Cebolais de Cima e Retaxo, Escalos de Baixo e Mata, Escalos de Cima e Lousa, Freixial e Juncal do Campo, Lardosa, Lourical do Campo, Malpica do Tejo, Monforte da Beira, Ninho do Açor e Sobral do Campo, Póvoa de Rio de Moinhos e Cafede, Salgueiro do Campo, Santo André das Tojeiras, São Vicente da Beira, Sarzedas e Tinalhas), faz fronteira a norte com o município do Fundão, a leste com Idanha-a-Nova, a sul com a Espanha, a sudoeste com Vila Velha de Ródão e a oeste com Proença-a-Nova e Oleiros (Município de Castelo Branco, 2020).

Este conselho está integrado na NUT II<sup>1</sup> (nomeadamente na NUT III Beira Baixa e no distrito de Castelo Branco), possuindo uma superfície de 1,436 km<sup>2</sup>, que representam 6,2% da totalidade da NUT II Centro, uma população residente de 56,109 habitantes<sup>2</sup> e, conseqüentemente, apresentando uma densidade média de 39,0 hab./km<sup>2</sup> (Município de Castelo Branco, 2020).

Para além disso, é reconhecida tanto pela sua importância administrativa a nível regional e nacional como pela diversidade de recursos naturais estruturantes que possui, tais como o Rio Tejo, a Paisagem Protegida Regional da Serra da Gardunha, o Parque Natural do Tejo Internacional, as barragens da Marateca, do Pisco e de Sta. Águeda, o SIC Serra da Gardunha e a ZPE Tejo Internacional, Erges e Ponsul (no âmbito da Rede Natura 2000), o Geossítio do Vale da Marateca, a Reserva da Biosfera do Tejo, entre outros (Município de Castelo Branco, 2020).

Na primeira década do século XXI, Castelo Branco destacou-se por uma atmosfera de prosperidade material e socioeconómica, apresentando-se como uma exceção num vasto território em processo de despovoamento e com uma limitada interação com os

---

<sup>1</sup> Nomenclatura das Unidades Territoriais para Fins Estatísticos

<sup>2</sup> Segundo os Censos 2011, INE

pólos urbanos regionais e sub-regionais mais próximos, tanto em Portugal como em Espanha. Atualmente, essa prosperidade poderá estar ameaçada devido ao contexto socioeconómico nacional e internacional, bem como outros fatores (Conservatório Regional de Castelo Branco, 2022/2025).



Figura 1: Enquadramento territorial do concelho de Castelo Branco

### 1.1.2. Contexto histórico

A história da fundação de Castelo Branco não é clara. No entanto, devido às evidências arqueológicas de 2008, provenientes de escavações na zona do Castelo, concluiu-se que a região já é habitada desde o Paleolítico, como atestam artefactos datados da Pré-história (Câmara Municipal de Castelo Branco, 2024a).

Em 1165, depois da reconquista, D. Afonso Henriques doou à Ordem do Templo a região da Beira, com o objetivo de promover o povoamento e a defesa contra os ataques dos infiéis. D. Sancho I confirmou mais tarde esta doação em 1198 (Câmara Municipal de Castelo Branco, 2024a).

No século XIII, o nobre D. Fernando Sanches emitiu um documento de doação aos Templários de uma herdade designada de Vila Franca da Cardosa, onde estavam incluídas, entre outras, as terras de Castelo Branco. Esta doação foi posteriormente confirmada pelo Papa Inocêncio III, mencionando que os Templários tinham fundado, na fronteira dos mouros, uma vila e fortaleza, no sítio da Cardosa, à qual deram o nome de Castelo Branco (Câmara Municipal de Castelo Branco, 2024a).

Durante a primeira metade do século XIII, a Vila de Castelo Branco recebeu o seu primeiro foral pelo então Mestre da Ordem do Templo, D. Pedro Alvito. Desta maneira, a vila rapidamente ganhou importância, sendo escolhida para a realização de diversos capítulos da Ordem do Templo. Para além disso, devido à extinção dos Templários e a passagem dos seus bens para a Ordem de Cristo, foi estabelecida em Castelo Branco uma comenda dessa mesma Ordem, com residência de comendadores e jurisdição sobre outras comendas (Câmara Municipal de Castelo Branco, 2024a).

Devido ao significativo desenvolvimento de Castelo Branco, a expansão da vila foi realizada durante o reinado de D. Afonso IV em 1343. Esta decisão foi tomada após a visita de D. Dinis e da Rainha Santa Isabel em 1285, quando se percebeu que as muralhas representavam um obstáculo à sua expansão. O crescimento e a evolução da

vila foram oficialmente reconhecidos por D. Manuel I, em 1510, que durante uma visita concedeu-lhe um novo foral (Câmara Municipal de Castelo Branco, 2024a).

Em 1535, durante o reinado de D. João III, Castelo Branco foi distinguida com o título de Vila Notável. Nesse período, também se registou um consistente aumento populacional devido à fixação de judeus sefarditas que tinham escapado da Espanha, expulsos pelos Reis Católicos. Com efeito, para além de, entre 1496 e 1527, verificar-se um aumento superior a 60% nos principais núcleos habitacionais de toda a Beira Interior, com destaque para a Guarda, Castelo Branco e Covilhã (Câmara Municipal de Castelo Branco, 2024a).

Para além disso, a base económica é consolidada por conta da atividade comercial da comuna judaica, possibilitando a continuidade de uma considerável construção mesmo após a expulsão dos judeus do país em 1496. Nesse contexto, foi possível a fundação da Misericórdia e a construção dos conventos dos frades Agostinhos (1526), dos Capuchos (1562) e a Igreja de São Miguel, que atualmente é Sé. No final do século, o bispo da Guarda, D. Nuno de Noronha, ordena a construção do Paço Episcopal, um elegante palácio circundado por jardins. Mais tarde, em 1771, a elevação a Cidade teve lugar por decreto de D. José I (Câmara Municipal de Castelo Branco, 2024a).

### **1.1.3. Contexto sociocultural**

A partir da década de cinquenta, a malha urbana da cidade cresceu para satisfazer as necessidades habitacionais da população empregada em atividades de serviço público, comercial e na indústria diversificada, que começou a desenvolver um papel cada vez mais significativo na vida económica da cidade (Conservatório Regional de Castelo Branco, 2022/2025).

Desde então, a cidade destaca-se pela evidente riqueza do seu património sociocultural e arquitetónico. No âmbito do artesanato, destaca-se o Bordado de Castelo Branco, que pode ser aprendido e adquirido tanto através de inúmeras pessoas particulares como numa oficina-escola de iniciativa autárquica (associada ao Museu Francisco Tavares Proença Júnior), na qual está especializada no ensino e na comercialização deste Bordado. Para além das colchas e painéis com o Bordado de Castelo Branco, também existem trabalhos no campo da cestaria e latoaria na cidade (Conservatório Regional de Castelo Branco, 2022/2025).

Outras instituições têm desempenhado um papel central na promoção da cultura, como é o caso do Cine-Teatro Avenida, considerado como o espaço central de atividade artística da cidade. Construído nos anos cinquenta, com uma marcante arquitetura da época, o edifício desta instituição experimentou um período de abandono nas últimas décadas do século XX após ter sido afetado por um incêndio devastador nos anos oitenta. No final da década de noventa, a cidade passou por um significativo processo de requalificação urbana e de transformações no parque edificado público, destacando-se a revitalização do Cine-Teatro Avenida e do edifício do CRCB. Naquela altura, também surgiu na região a Associação Belgais-Centro para o Estudo das Artes, com

diversos apoios autárquicos, nacionais e internacionais. Devido à sua destacada ação artística, cultural e pedagógica, esta associação teve um impacto significativo tanto na região como no país (Conservatório Regional de Castelo Branco, 2022/2025).

As associações presentes na cidade e no seu distrito desempenham um papel crucial na dinamização cultural, recreativa e desportiva. Relativamente às associações musicais, existem algumas onde alunos e professores do CRCB participam ativamente: o Orfeão de Castelo Branco, a Orquestra Típica Albicastrense, a Banda Filarmónica Cidade de Castelo Branco, a Sociedade Filarmónica de Tinalhas (Tinalhas, Castelo Branco), a Associação Filarmónica Retaxense (Retaxo, Castelo Branco), a Sociedade Filarmónica de Louriçal do Campo (Louriçal do Campo, Castelo Branco), a Sociedade Filarmónica Vicentina (São Vicente da Beira, Castelo Branco), a Sociedade Filarmónica de Educação e Beneficência (Fratel, Vila Velha de Ródão) e a Filarmónica Idanhense (Idanha-a-Nova), Grupo Musical Fraternidade Pampilhosense (Pampilhosa da Serra, Oleiros) e Banda da Covilhã – Associação Recreativa e Musical Covilhanense. As associações de bairro são igualmente importantes para o tecido social do concelho, tais como: a Associação Recreativa e Cultural “As Palmeiras”, a Associação do Bairro do Cansado, a Associação Recreativa do Bairro da Boa Esperança e a Associação Recreativa do Valongo, entre outras (Conservatório Regional de Castelo Branco, 2022/2025).

Desde 2009, a autarquia tem feito investimentos significativos na promoção cultural por meio de uma programação regular e diversificada, assumindo a vivência artística como um elemento fulcral da qualidade de vida da cidade. A programação é divulgada pela agenda Cultura Vibra, que unifica a comunicação relativa à programação de todos os eventos nos espaços culturais públicos da cidade (Conservatório Regional de Castelo Branco, 2022/2025).

A rede museológica de Castelo Branco é constituída por museus de acervo e museus de circulação, destacando-se o Museu Francisco Tavares Proença Júnior, o recente Centro de Cultura Contemporânea (que mantém protocolos com a Culturgest), a Fundação Serralves, a Fundação Berardo e o Museu Cargaleiro. Este último possui todo o espólio do Mestre Cargaleiro, doado por este ao município de Castelo Branco, incluindo tanto o segmento principal da sua obra como a sua coleção privada (Conservatório Regional de Castelo Branco, 2022/2025).

Para além disso, os desenvolvimentos do Parque Industrial da Biblioteca Pública, no âmbito do Programa Polis, também contribuíram significativamente para o crescimento e a promoção da cultura da cidade (Conservatório Regional de Castelo Branco, 2022/2025).

A implementação do IPCB alargou consideravelmente a diversidade de ofertas a nível de formação superior, resultando na abertura de várias escolas (Escola Superior de Educação, a Escola Superior Agrária, a Escola Superior de Gestão, a Escola Superior de Saúde, a ESART e a Escola Superior de Tecnologia). Relativamente na área da

música, a ESART exerceu uma influência significativa no tecido da região, bem como na interação entre o processo formativo do Conservatório e as instituições do ensino superior (Conservatório Regional de Castelo Branco, 2022/2025).

## 1.2. Conservatório Regional de Castelo Branco

O CRCB, constituído como Associação Cultural de utilidade pública, sem fins lucrativos, é um estabelecimento de ensino particular e cooperativo localizado no Largo da Sé n.º 20, na cidade, freguesia e concelho de Castelo Branco. Para além da sua sede oficial, o CRCB adquiriu um novo edifício em Castelo Branco (nas antigas instalações dos CTT) e estabeleceu um novo polo em Idanha-a-Nova (Conservatório Regional de Castelo Branco, 2022/2025).

“A missão principal do CRCB assenta fundamentalmente na promoção da formação integral e artística dos alunos, dispondo de uma variedade de atividades escolares que potenciam a aprendizagem musical dos mesmos. Ao longo destes quase 50 anos ao serviço da música, o Conservatório propõe-se continuar a fomentar junto dos seus alunos um elevado sentido de responsabilidade, tolerância e rigor, proporcionando o desenvolvimento da criatividade em cada indivíduo. Impõe-se desta forma a prática de um ensino de qualidade, que vise a continuidade dos alunos no ensino superior de forma sustentada.” (Conservatório Regional de Castelo Branco, 2022/2025).



Figura 2: Conservatório Regional de Castelo Branco

### 1.2.1. Historial

O CRCB iniciou as suas atividades em 6 de Dezembro de 1971, após a fundação por iniciativa do professor Carlos Gama, tendo-lhe sido atribuído o Alvará do Ministério da Educação n.º 2242, em 25 de Maio de 1977. Mais tarde, integrou-se nos termos do n.º 5 do artigo 28.º do Decreto-Lei 553/80, de 21 de Novembro, que possibilitou o ensino e a realização de exames de acordo com programas oficiais, abrangendo progressivamente os diversos graus de ensino. Posteriormente, foi constituído como Associação Cultural, por escritura a 5 de Dezembro de 1986 (Conservatório Regional de Castelo Branco, 2022/2025).

Em 1986, o CRCB, contando então com aproximadamente seiscentos alunos e uma diversificada oferta de cursos de música (desde a iniciação até aos cursos Básicos,

Complementares e Superiores de Instrumento, Piano e Composição), destacou-se como promotor das comemorações nacionais do Dia Mundial da Música. Para além disso, no mesmo ano, foi distinguido com a Medalha de Mérito Cultural pelo então Ministério da Educação e Cultura (Conservatório Regional de Castelo Branco, 2022/2025).

No ano letivo 2008/09, em consonância com as alterações promovidas pelo Ministério da Educação na reforma do ensino artístico especializado de música, a instituição estabeleceu protocolos de articulação nos 2.º e 3.º Ciclos com os seguintes agrupamentos escolares da cidade de Castelo Branco, para constituir turmas exclusivas em regime articulado: Agrupamento de Escolas António Faria de Vasconcelos, Agrupamento de Escolas Cidade de Castelo Branco, Agrupamento de Escolas Afonso de Paiva, Agrupamento de Escolas João Roiz e Agrupamento de Escolas José Sanches de Alcains (Conservatório Regional de Castelo Branco, 2022/2025).

Diversos organismos oficiais, como a Câmara Municipal de Castelo Branco, o Governo Civil do Distrito, a Fundação Calouste Gulbenkian, e as Câmaras Municipais de Idanha-a-Nova e Vila Velha de Ródão, têm colaborado no fornecimento do apoio material essencial para a realização dos projetos do Conservatório (Conservatório Regional de Castelo Branco, 2022/2025).

Ao longo dos anos, o CRCB organizou diversos projetos e festivais, consolidando-se desta maneira como uma referência cultural na região e contribuindo significativamente para a promoção e difusão da música:

- Entre 1993 e 2006, desenvolveu-se o Projeto “Crescer com a Música”, que abrangeu todas as escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico da cidade de Castelo Branco. Este projeto teve uma influência notável em todo o país, servindo de inspiração para o alargamento do ensino da música no 1.º Ciclo.
- Entre 1993 e 2007, ocorreu o crescimento e a divulgação do Festival Internacional de Música de Castelo Branco, “Primavera Musical”, com o apoio de várias entidades (Câmara Municipal de Castelo Branco e os Ministérios da Educação e da Cultura). Ao longo das várias edições anuais do festival, proporcionou-se ao público da região o acesso à grande arte musical nacional e internacional graças ao seu historial de concertos memoráveis com artistas de renome, tais como Jordi Savall, Quarteto Borodin, Orlando Consort, Natalia Gutman, Quarteto Takács, Trio Hantai, Egberto Gismonti, Anner Bylsma, Tallis Scholars, entre outros.
- Entre 2007 e 2015, o CRCB organizou e promoveu o “Festival e Concurso de Acordeão de Castelo Branco – Folefest” em colaboração com a ESART, do IPCB, tendo-se consolidado como um marco significativo na promoção deste instrumento na região e no país.
- Desde 2012, o CRCB tem organizado e promovido anualmente o “Festival de Guitarra de Castelo Branco”, estabelecendo-se como uma referência nacional no panorama guitarrístico (Conservatório Regional de Castelo Branco, 2022/2025).

Apesar destes grandes feitos, a instituição também foi convidada a participar em diversos festivais e eventos, tais como o “Festival de Música da Beira Interior”, o “Festival Internacional de Clarinete”, o “1001 Músicos – Festa das Escolas de Música”, a “Mostra Inter-Escolas de Música”, e o “Guitarrafonia”, para além de intercâmbios com outras escolas de música, estágios ou concertos (Conservatório Regional de Castelo Branco, 2022/2025).

Atualmente, o CRCB abrange quase todos os Cursos de Instrumento, Canto, Composição e Formação Musical, desde os níveis iniciais até ao secundário, tendo ainda em funcionamento uma vertente de formação de adultos (Conservatório Regional de Castelo Branco, 2022/2025).

No ano letivo de 2022/2023, o CRCB passou a ter também cursos profissionais. Ou seja, para além dos alunos que pretendem ir para os cursos profissionais poderem escolher qualquer um dos instrumentos que já eram lecionados na instituição, também têm a oportunidade de escolher um instrumento tradicional como a guitarra portuguesa, viola beiroa ou bandolim (Conservatório Regional de Castelo Branco, 2022/2025).

Para além disso, após a implementação dos Mega Agrupamentos, a instituição continua a sua atividade pedagógica com os alunos em turmas dedicadas em regime articulado. Estas turmas estão distribuídas nos seguintes agrupamentos: Agrupamento de Escolas Nuno Álvares (Escola Básica Faria de Vasconcelos, Escola Básica Cidade de Castelo Branco e Escola Secundária Nuno Álvares), Agrupamento de Escolas Afonso de Paiva, Agrupamento de Escolas Amato Lusitano (Escola Básica João Roiz e Escola Secundária Amato Lusitano) e Agrupamento de Escolas José Sanches e São Vicente da Beira, em Alcains. (Conservatório Regional de Castelo Branco, 2022/2025).

### **1.2.2. Instalações**

O CRCB, constituído como Associação Cultural em 5 de dezembro de 1986, é um estabelecimento de Ensino Particular e Cooperativo, localizado no Largo da Sé n.º 20, na cidade, freguesia e concelho de Castelo Branco, e Alvará n.º 2242 de 25 de maio de 1977 nos termos do n.º 5 do artigo 28.º do Decreto-Lei 553/80, de 21 de Novembro. Para além disso, do conservatório faz parte integrante o Pólo de Idanha-a-Nova, estabelecido posteriormente e cujo funcionamento foi aprovado (Conservatório Regional de Castelo Branco, 2022/2025).

No dia 24 de novembro de 2008, o principal edifício (Sede) do CRCB reinaugurou após várias obras de requalificação, proporcionando melhores condições de funcionamento para os trabalhadores e alunos. Desta maneira, os espaços estão mais funcionais e com uma estética mais vanguardista sem, no entanto, perder os traços históricos da instituição (Conservatório Regional de Castelo Branco, 2022/2025).

Com um aumento no número de salas de aula e espaços adequados para serviços administrativos e pedagógicos, atualmente o edifício distribui-se por três andares e

está composto por catorze salas de aula, dois auditórios, uma sala de direção, uma secretaria, uma reprografia, uma sala de professores, uma biblioteca de alunos e uma sala de arquivo. Para além disso, o Conservatório também utiliza o edifício II (antigos CTT), localizado junto ao edifício principal, com mais nove salas de aula, um auditório e uma sala de trabalho para alunos. Os espaços destes edifícios estão equipados com os recursos materiais necessários e adequados ao ensino artístico nas diversas vertentes (Conservatório Regional de Castelo Branco, 2022/2025).

Para além dos mencionados edifícios, o CRCB também opera em Idanha-a-Nova por meio de um protocolo estabelecido com a Câmara Municipal local. Os cursos oferecidos nessa localidade são os mesmos que se ministram na sede principal (Conservatório Regional de Castelo Branco, 2022/2025).

No ano letivo de 2008/09, o polo transferiu-se para um novo edifício no centro da Vila, cedido pela Câmara de Idanha-a-Nova. As antigas instalações estiveram a funcionar até Julho de 2008, provisoriamente, no Edifício da Incubadora de Empresas daquela localidade. Esta mudança foi motivada pelas más condições acústicas das antigas instalações, que perturbavam o bom funcionamento das aulas devido à falta de insonorização. Para além disso, a localização das instalações em plena zona industrial, fora da própria localidade, dificultava a gestão adequada dos horários dos alunos, uma vez que estes estavam dependentes de transporte (carrinha da Banda Filarmónica de Idanha-a-Nova) para se deslocarem à escola. Isto resultou em um fraco envolvimento por parte dos alunos e encarregados de educação com a escola e as suas atividades. Portanto, devido a essa alteração, melhorou tanto a acessibilidade como a qualidade das aulas no que respeita à boa acústica das salas (Conservatório Regional de Castelo Branco, 2022/2025). Para a realização das audições, o protocolo com a Câmara Municipal possibilita a utilização de espaços que possuem auditórios em dois edifícios: Fórum Cultural de Idanha-a-Nova (possui piano de cauda) e Centro Cultural Raiano — possui piano de cauda — (Conservatório Regional de Castelo Branco, 2022/2025).

Atualmente, devido à requalificação das instalações cedidas em 2008, as atividades letivas estão a decorrer no Cyber Espaço, onde a escola dispõe de três salas e um auditório devidamente vistoriados e autorizados pela Tutela. O objetivo desta expansão é elevar o padrão de execução musical da banda, oferecer instrução oficial em música, fomentar as atividades culturais relacionadas à música na vila e contribuir para o enriquecimento do cenário cultural e artístico da comunidade (Conservatório Regional de Castelo Branco, 2022/2025).

### **1.2.3. População escolar**

No ano letivo 2022/23, o CRCB contou com cinquenta e sete docentes que lecionaram as seguintes disciplinas: Acompanhamento e Improvisação, Acordeão, Alemão, Análise e Técnicas de Composição, Canto, Clarinete, Classe de Conjunto, Contrabaixo, Flauta Transversal, Formação Musical, Guitarra, História da Cultura e das

Artes, Instrumento de Tecla, Italiano, Oboé, Órgão, Percussão, Piano, Saxofone, Tecnologias e Física da Música, Trompa, Trompete, Tuba/Eufónio, Viola de Arco, Violino e Violoncelo. Estes docentes possuem habilitação de grau superior profissionalização no ensino especializado de música (Conservatório Regional de Castelo Branco, 2022/2025).

Por outro lado, o corpo não docente desta instituição é atualmente composto por oito funcionários, mais especificamente por:

- Uma funcionária responsável pela gestão e monitorização da plataforma de administração pedagógica, pelo suporte técnico à Direção Pedagógica e pela gestão da comunicação pública interna e externa da escola;
- Uma Secretaria formada por duas funcionárias, ambas encarregadas da administração escolar e gestão de processos: uma chefe dos serviços, simultaneamente responsável pela área financeira e uma funcionária de secretariado administrativo;
- Duas assistentes educativas, as quais contribuem ativamente para a boa gestão pedagógica e administrativo-pedagógica;
- Três técnicos, os quais contribuem ativamente para a boa gestão pedagógica e administrativo-pedagógica. Estes profissionais desenvolvem várias atividades especificadas no CCT celebrado entre a Confederação Nacional da Educação e Formação (CNEF) e a Federação Nacional da Educação (FNE) (Conservatório Regional de Castelo Branco, 2022/2025).

#### **1.2.4. Objetivos, estratégias e princípios reguladores**

Com o intuito de continuar a promover a qualidade do ensino artístico e dinamizar o trabalho desenvolvido junto da região, o CRCB propõe os seguintes objetivos gerais:

- Elevar o conhecimento global, artístico e musical;
- Valorizar a procura de conhecimento como elemento essencial ao desenvolvimento humano;
- Valorizar as atividades de pendor intelectual e abstrato;
- Expandir a sua aplicação e divulgação;
- Estimular a noção de estética musical e artística;
- Promover a formação integral do indivíduo e da comunidade;
- Desenvolver e aplicar os princípios de ética nas relações interpessoais na escola e com o meio;
- Fomentar a autonomia e capacidade organizativa;
- Fomentar a interdisciplinaridade em trabalho artístico e científico colaborativo (Conservatório Regional de Castelo Branco, 2022/2025).

Para alcançar estes objetivos, as estratégias propostas pela instituição são as seguintes:

- Desenvolvimento rigoroso dos planos curriculares e de metas de desenvolvimento técnico-artístico alinhadas com os melhores padrões europeus e internacionais;
- Capacidade de adaptação de metodologias pedagógicas às características específicas de cada aluno;
- Fomento de profusa realização de atividades artísticas públicas de carácter formativo (Conservatório Regional de Castelo Branco, 2022/2025).

Por último, seguem-se os princípios que deverão servir de guia para a operacionalização do projeto no âmbito da ação pedagógica:

*“(...) É fundamental que as diversas áreas curriculares centralizem a sua ação no bom desenvolvimento e aplicação dos programas, na sua exposição à comunidade escolar, para um melhor acompanhamento e organização do seu trabalho, e na apresentação pública dos resultados através da promoção e participação em concertos. Para a concretização do acima exposto é fundamental que os alunos sejam vistos como sujeitos em construção e como elos de construção de uma escola que se quer viva, autónoma, criativa e ativa. Assim, tratando-se de uma escola artística, deve-se ter em linha de conta a promoção do direito à diferença individual do músico em formação.*

*Na mesma linha de conta, deve evidenciar-se ainda a diferença que a própria instituição pode fazer, através de projetos pedagógicos inovadores que, recusando a perpetuação dos valores do sistema, se ajustem a uma aposta na mudança e na aproximação a realidades musicais sempre atualizadas e diversificadas, desde que esteticamente e cientificamente enquadradas no domínio da música enquanto arte literária.*

*Para que a capacidade de aprendizagem dos alunos seja desenvolvida, torna-se necessário melhorar as condições que apoiem carências individualizadas, detetar-se e estimular-se aptidões específicas, sempre apostando no enriquecimento da autoconfiança, autoestima e valorização pessoal.*

*Para que a capacidade pedagógica dos professores seja também desenvolvida e aplicada da melhor forma, é necessário promover e ajudar a desenvolver as suas qualidades como músicos. Criar-se-ão oportunidades para a sua formação contínua e desenvolvimento artístico.”* (Conservatório Regional de Castelo Branco, 2022/2025).



## 2. Disciplina de Instrumento (Guitarra Clássica)

### 2.1. Identificação e caracterização da aluna

A aluna, que é objeto para o desenvolvimento da PES, tem 13 anos e frequenta o 3º Grau do ensino articulado (Curso Básico de Música), sendo orientada pelo professor Jorge Pires. Ao longo do ano letivo, as aulas foram realizadas às 2ª feiras, das 16:30h às 17:15h, e a aluna participou em audições internas.

Ela começou a sua atividade musical aos oito anos no Centro Social dos Padres Redentoristas, tendo ingressado no CRCB no 5º ano de escolaridade. O seu professor descreve-a como uma aluna descontraída, mais culta do que a média dos seus colegas, minimamente interessada, mas sem grandes objetivos relativamente a estudos futuros de música. Apesar de ter um progresso satisfatório e estar a ir pelo bom caminho, na medida do seu trabalho pessoal, ela mantém um esforço mínimo, com uma consistência regular.

### 2.2. Objetivos gerais e técnicos

De acordo com a aluna selecionada pelo professor cooperante, a disciplina de Instrumento (Guitarra Clássica) propõe-se alcançar os seguintes objetivos gerais e técnicos (destinados para os alunos de 3º Grau):

#### **Objetivos gerais:**

- Conhecer e abordar obras de várias épocas;
- Desenvolver a técnica do aluno, no sentido de permitir ao mesmo a interpretação estilisticamente correta do repertório que vai ser trabalhado;
- Desenvolver a capacidade de memorização das obras, compreensão das formas e estruturas musicais com vista a cultivar a segurança na atuação em público;
- Continuar a Educação Estética do aluno, fomentar o rigor rítmico, a qualidade sonora e a importância do uso da dinâmica, das diferentes expressões e agógica adequadas a cada estilo de música ou época abordadas (Conservatório Regional de Castelo Branco, n.d.).

#### **Objetivos técnicos:**

- Desenvolvimento dos mecanismos em forma de escala; arpejos e mudanças de posição; movimentos diatónicos e cromáticos (mão esquerda);
- Continuação do estudo dos acordes de 3 e 4 sons;
- Início do estudo dos ligados (ascendentes e descendentes);
- Resistência da barra (barras de 2, 3 e 4 cordas);

- Exercícios simples de terceiras paralelas (Conservatório Regional de Castelo Branco, n.d.).

### 2.3. Conteúdos e critérios de avaliação

Para o ano letivo 2023/24, apresento os conteúdos a serem trabalhados e os critérios de avaliação para as provas trimestrais em uso na instituição, aplicáveis aos alunos de Guitarra Clássica do 3º Grau (Tabela 1, 2 e 3).

3º Grau		
Conteúdos	Cotação	Crítérios de avaliação
- 2 estudos ou peças - Leitura à primeira vista	45% 45% 10%	- Postura enquanto intérprete - Rigor rítmico - Rigor na articulação - Clareza na execução - Afinação - Projeção e qualidade sonora

Tabela 1: Conteúdos e critérios de avaliação da 1ª prova trimestral

3º Grau		
Conteúdos	Cotação	Crítérios de avaliação
- Escala menor melódica em duas oitavas. - Obra imposta: Marshmallaw Cocoa – Martin Fogel. - 1 Estudo ou peça. - Leitura à primeira vista.	15% 45% 30% 15%	- Postura enquanto intérprete - Rigor rítmico - Rigor na articulação - Clareza na execução - Afinação - Projeção e qualidade sonora

Tabela 2: Conteúdos e critérios de avaliação da 2ª prova trimestral

3º Grau		
Conteúdos	Cotação	Crítérios de avaliação
- Obra imposta: Estudo V – Leo Brouwer. - 2 Estudos ou peças. - Leitura à primeira vista.	40% 25% 25% 10%	- Postura enquanto intérprete - Rigor rítmico - Rigor na articulação - Clareza na execução - Afinação - Projeção e qualidade sonora

Tabela 3: Conteúdos e critérios de avaliação da 3ª prova trimestral

## 2.5. Calendário de aulas

Apresenta-se, de seguida, o quadro geral das 11 aulas da disciplina de Instrumento (Guitarra Clássica) observadas e lecionadas, bem como as duas provas trimestrais observadas, desde 30 de Outubro de 2023 até 3 de Junho de 2024 (Tabela 4).

Nº aula	Data	Teor da aula	Sumários
7	30/10/2023	Observada	- Trabalhar o Estudo nº 6 de Leo Brouwer, com o objetivo de melhorar a execução dos arpejos e as mudanças de posição.
			- Corrigir incorreções relacionadas com o texto musical e resolver ou aperfeiçoar problemas técnicos/interpretativos que a aluna tenha durante a aula.
			- Continuar a leitura do Estudo nº 6 de Leo Brouwer.
11	27/11/2023	Observada	- Trabalhar a peça "House of the Rising Sun" - American trad. (arr. J.A.), com o objetivo de melhorar a execução dos arpejos, o destaque da melodia e as passagens que a aluna tenha dificuldade.
			- Corrigir incorreções relacionadas com o texto musical e resolver ou aperfeiçoar problemas técnicos/interpretativos que a aluna tenha durante a aula.
			- Trabalhar o Estudo nº 6 de Leo Bouwer para consolidar o trabalho das mudanças de posição.
14	15/01/2024	Observada	- Passagem da escala Ré menor melódica (versão escrita pelo professor), verificar a posição do braço esquerdo e sugerir exercícios para trabalhar as mudanças de posição.
			- Trabalhar a peça "Marshmallow Cocoa" de Martin Fogel, com o objetivo de arranjar soluções para facilitar a execução da mão esquerda.
			- Corrigir incorreções relacionadas com o texto musical e resolver ou aperfeiçoar problemas técnicos/interpretativos que a aluna tenha durante a aula.
16	29/01/2024	Observada	- Passagem da escala Ré menor melódica (versão escrita pelo professor), verificar e corrigir eventuais digitações e notas erradas.
			- Trabalhar a peça "Marshmallow Cocoa" de Martin Fogel, com o objetivo de arranjar soluções para facilitar e aprimorar a execução da mão esquerda.
			- Iniciar a leitura da peça "A Song and a Dance" de Juan Antonio Muro.
			- Corrigir incorreções relacionadas com o texto musical e resolver ou aperfeiçoar problemas técnicos/interpretativos que a aluna tenha durante a aula.
18	19/02/2024	Lecionada	- Passagem da escala Ré menor melódica (versão escrita pelo professor), sugerir exercícios para trabalhar a execução da técnica <i>legato</i> e das mudanças de posição, bem como aprimorar a precisão dos dedos da mão esquerda.
			- Trabalhar a peça "Marshmallow Cocoa" de Martin Fogel, com o objetivo de melhorar a execução correta dos

Nº aula	Data	Teor da aula	Sumários
			<p><i>staccatos</i> e o destaque da melodia dentro do contexto interpretativo, bem como experimentar diferentes variações de timbre.</p> <p>- Trabalhar a peça “A Song and a Dance” de Juan Antonio Muro, com o objetivo de manter as ressonâncias indicadas, melhorar as mudanças de posição e experimentar diferentes variações de timbre.</p> <p>- Corrigir incorreções relacionadas com o texto musical e resolver ou aperfeiçoar problemas técnicos/interpretativos que a aluna tenha durante a aula.</p>
19	26/02/2024	Lecionada	<p>- Passagem da escala Ré menor melódica (versão escrita pelo professor), aprimorar a precisão dos dedos da mão esquerda e conectar melhor a ressonância das notas.</p> <p>- Trabalhar a peça “Marshmallow Cocoa” de Martin Fogel, com o objetivo de realizar as dinâmicas indicadas e melhorar tanto as mudanças de posição como a precisão dos dedos da mão esquerda.</p> <p>- Trabalhar a peça “A Song and a Dance” de Juan Antonio Muro, com o objetivo de manter a constância do rigor rítmico.</p> <p>- Corrigir incorreções relacionadas com o texto musical e resolver ou aperfeiçoar problemas técnicos/interpretativos que a aluna tenha durante a aula.</p>
—	11/03/2024	—	- Prova trimestral.
21	18/03/2024	Lecionada	<p>- Realizar uma breve revisão da peça “A Song and a Dance” de Juan Antonio Muro.</p> <p>- Sugerir exercícios para aprimorar a independência e resistência dos dedos da mão direita.</p> <p>- Iniciar a leitura do Estudo nº 5 de Leo Brouwer.</p> <p>- Corrigir incorreções relacionadas com o texto musical e resolver ou aperfeiçoar problemas técnicos/interpretativos que a aluna tenha durante a aula.</p>
23	15/04/2024	Observada	<p>- Trabalhar o Estudo nº 5 de Leo Brouwer, com o objetivo de manter a constância do rigor rítmico, melhorar as passagens que a aluna tenha dificuldade e arranjar soluções para facilitar e aprimorar a precisão dos dedos da mão esquerda.</p> <p>- Continuar a leitura do Estudo nº 5 de Leo Brouwer.</p> <p>- Iniciar a leitura da peça “West Coast” de Helen Sanderson.</p> <p>- Corrigir incorreções relacionadas com o texto musical e resolver ou aperfeiçoar problemas técnicos/interpretativos que a aluna tenha durante a aula.</p>
24	22/04/2024	Lecionada	- Trabalhar a peça “West Coast” de Helen Sanderson, com o objetivo de experimentar diferentes variações de timbre, realizar as dinâmicas indicadas e melhorar as mudanças de posição através de exercícios.

Nº aula	Data	Teor da aula	Sumários
			- Trabalhar o Estudo nº 5 de Leo Brouwer, com o objetivo de verificar se mantém e corta as ressonâncias indicadas, bem como melhorar as passagens que a aluna tenha dificuldade. - Corrigir incorreções relacionadas com o texto musical e resolver ou aperfeiçoar problemas técnicos/interpretativos que a aluna tenha durante a aula.
28	20/05/2024	Lecionada	- Sugerir conselhos para que a aluna esteja mais relaxada e concentrada antes da performance musical. - Trabalhar a peça “West Coast” de Helen Sanderson, com o objetivo de manter a constância do rigor rítmico e realizar <i>rallentandos</i> nos finais das frases, bem como melhorar as mudanças de posição que a aluna tenha dificuldade através de exercícios. - Trabalhar o Estudo nº 5 de Leo Brouwer, com o objetivo de realizar as dinâmicas e destacar algumas notas indicadas, bem como manter a constância do rigor rítmico. - Trabalhar a “Lección 11” de Dionisio Aguado, com o objetivo de destacar algumas notas indicadas, melhorar a execução tanto das figurações rítmicas como das passagens que a aluna tenha dificuldade, manter a constância do rigor rítmico, e verificar se mantém e corta as ressonâncias indicadas. - Corrigir incorreções relacionadas com o texto musical e resolver ou aperfeiçoar problemas técnicos/interpretativos que a aluna tenha durante a aula.
29	27/05/2024	Observada	- Realizar uma breve revisão das três peças trabalhadas durante o período. - Corrigir incorreções relacionadas com o texto musical e resolver ou aperfeiçoar problemas técnicos/interpretativos que a aluna tenha durante a aula.
—	03/06/2024	—	- Prova trimestral.

Tabela 4: Calendário de aulas da disciplina de Instrumento

## 2.6. Planificações e reflexões das aulas

Ao longo do estágio, foram desenvolvidas pelo mestrando várias planificações e reflexões referentes às aulas observadas e lecionadas na disciplina de Instrumento (Guitarra Clássica), algumas das quais são apresentadas a seguir.

As planificações incluem os respetivos recursos pedagógicos, conteúdos, competências a desenvolver, objetivos a alcançar durante a aula, estratégias de resolução de problemas, materiais utilizados e o tempo previsto para cada parte da aula.

### Planificação e reflexão da aula de 19/02/2024

Disciplina	Sala	Professor	Teor da aula	Grau do aluno(a)
Instrumento (Guitarra Clássica)	Haydn	Jordi Marcos	Lecionada	3º Grau
Período	Nº aula	Data	Hora	Duração
2º Período	18	19/02/2024	16:30h - 17:15h	45 minutos

Recursos Pedagógicos	Conteúdos Programáticos	Competências	Objetivos	Estratégias	Recursos Materiais	Avaliação	Tempo
- Escala Ré menor melódica (versão escrita pelo professor).	- Exercícios de aquecimento e de técnica (escalas). - A postura com o instrumento. - Fraseado. - Mudanças de posição. - Coordenação. - Correção de digitações e notas erradas.	- Manter uma postura correta e confortável. - Desenvolver uma maior sensibilidade musical e capacidade de interpretação. - Dominar as mudanças de posição da mão esquerda. - Desenvolver uma boa coordenação na mão esquerda durante a execução das notas. - Respeitar o texto musical do exercício selecionado.	- Tocar o exercício selecionado do início ao fim seguindo todas as propostas indicadas na aula anterior. - Segurar o instrumento sem alterar a postura corporal durante a execução. - Garantir que a postura corporal não limite as habilidades técnicas e interpretativas durante a execução. - Assegurar que a aluna interprete a escala de forma mais expressiva. - Desenvolver e	- Observar se a aluna colocou em prática as propostas da aula anterior. - Explicar para a aluna qual é a postura corporal adequada. - Verificar e corrigir a postura da aluna. - Ressaltar a importância do <i>legato</i> dentro do contexto interpretativo. - Explicar para a aluna como funciona a execução das mãos direita e esquerda para executar a técnica <i>legato</i> corretamente. - Fornecer pequenos exercícios que permitam trabalhar de maneira isolada a execução das mãos direita	- Cadeira. - Guitarra. - Pedal. - Estante. - Partituras das peças. - Lápis. - Metrónomo.	- Observação direta e contínua da prestação/empenho da aluna.	- Preparação e afinação do instrumento (5 minutos). - Dedicção à Escala Ré menor melódica (15 minutos).

Recursos Pedagógicos	Conteúdos Programáticos	Competências	Objetivos	Estratégias	Recursos Materiais	Avaliação	Tempo
			<p>consolidar as capacidades técnicas da mão esquerda através da prática de escalas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver uma maior agilidade nas mudanças de posição da mão esquerda.</li> <li>- Melhorar a precisão dos movimentos dos dedos da mão esquerda.</li> <li>- Executar o exercício sem digitações e notas erradas.</li> </ul>	<p>e esquerda para executar em <i>legato</i>.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabalhar de maneira isolada os movimentos das mudanças de posição da escala.</li> <li>- Fornecer sugestões e exercícios para tornar as mudanças de posição mais fáceis de executar.</li> <li>- Pedir à aluna que realize os exercícios fornecidos várias vezes até consolidar as ideias pretendidas.</li> <li>- Fornecer sugestões para que os dedos da mão esquerda tenham mais precisão.</li> <li>- Verificar se a aluna realiza as sugestões propostas de maneira adequada.</li> <li>- Estar atento e corrigir eventuais digitações e notas erradas que possam ocorrer ao longo da aula.</li> </ul>			
- “Marshmallow Cocoa” de Martin Fogel.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sonoridade.</li> <li>- Coordenação.</li> <li>- Timbre.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adquirir uma boa qualidade sonora durante a execução.</li> <li>- Desenvolver uma</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tocar o repertório selecionado do início ao fim seguindo todas as propostas indicadas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observar se a aluna colocou em prática as propostas da aula anterior.</li> <li>- Pedir à aluna que toque</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cadeira.</li> <li>- Guitarra.</li> <li>- Pedal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação direta e contínua da prestação/</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dedicção ao “Marshmallow Cocoa” de Martin Fogel (15</li> </ul>

Recursos Pedagógicos	Conteúdos Programáticos	Competências	Objetivos	Estratégias	Recursos Materiais	Avaliação	Tempo
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Articulações (<i>staccatos</i>).</li> <li>- Melodia e acompanhamento.</li> <li>- Correção de digitações, notas e ritmos errados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>boa coordenação na mão esquerda durante a execução das notas.</li> <li>- Desenvolver uma maior sensibilidade musical e capacidade de interpretação.</li> <li>- Desenvolver competências na interpretação das articulações presentes na partitura.</li> <li>- Desenvolver e consolidar o domínio interpretativo necessário para a execução do repertório selecionado.</li> <li>- Respeitar o texto musical do repertório selecionado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>na aula anterior.</li> <li>- Fomentar a qualidade sonora durante a execução.</li> <li>- Melhorar a precisão dos movimentos dos dedos da mão esquerda.</li> <li>- Enriquecer a interpretação musical através de contrastes tímbricos.</li> <li>- Realizar a técnica <i>staccato</i> com maior rapidez.</li> <li>- Destacar mais a melodia do que o acompanhamento.</li> <li>- Executar a peça sem digitações, notas e ritmos errados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>mais forte com o propósito de ouvir melhor as notas.</li> <li>- Fornecer estratégias de digitação que possibilitem facilitar a execução.</li> <li>- Verificar e corrigir a postura do pulso da mão esquerda.</li> <li>- Experimentar diversas variações tímbricas com a aluna.</li> <li>- Fornecer digitações da mão direita para aprimorar os <i>staccatos</i> presentes.</li> <li>- Ressaltar a importância do destaque da melodia dentro do contexto interpretativo.</li> <li>- Pedir à aluna para destacar mais as notas realizadas pelo polegar (parte da melodia).</li> <li>- Estar atento e corrigir eventuais digitações, notas e ritmos errados que possam ocorrer ao longo da aula.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estante.</li> <li>- Partituras das peças.</li> <li>- Lápis.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>empenho da aluna.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>minutos).</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- “A Song and a Dance” de Juan Antonio Muro.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sonoridade.</li> <li>- Mudança de posição.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adquirir uma boa qualidade sonora durante a execução.</li> <li>- Dominar as</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fomentar a qualidade sonora durante a execução musical.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observar se a aluna colocou em prática as propostas da aula anterior.</li> <li>- Fornecer estratégias de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cadeira.</li> <li>- Guitarra.</li> <li>- Pedal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação direta e contínua da prestação/ empenho da</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dedicção ao “A Song and a Dance” de Martin Fogel (10 minutos).</li> </ul>

Recursos Pedagógicos	Conteúdos Programáticos	Competências	Objetivos	Estratégias	Recursos Materiais	Avaliação	Tempo
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dinâmicas.</li> <li>- Timbre.</li> <li>- Rigor rítmico.</li> <li>- Correção de digitações e notas erradas.</li> </ul>	<p>mudanças de posição da mão esquerda.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver uma maior sensibilidade musical e capacidade de interpretação.</li> <li>- Respeitar o texto musical do repertório selecionado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Evitar ressonâncias indesejadas durante a execução das notas.</li> <li>- Desenvolver uma maior agilidade nas mudanças de posição da mão esquerda.</li> <li>- Realizar as dinâmicas presentes na partitura.</li> <li>- Enriquecer a interpretação musical através de contrastes tímbricos.</li> <li>- Executar corretamente as figurações rítmicas mais complexas.</li> <li>- Executar a peça sem digitações, notas e ritmos errados.</li> </ul>	<p>digitação que possibilitem facilitar a execução.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pedir à aluna que toque mais forte durante a execução.</li> <li>- Pedir à aluna para manter e cortar a ressonância dos baixos com o polegar da mão direita conforme indicado no texto musical.</li> <li>- Fornecer sugestões para tornar as mudanças de posição mais fáceis de executar.</li> <li>- Explicar à aluna que tipo de dinâmicas deverão executar em cada seção da peça.</li> <li>- Experimentar diversas variações tímbricas com a aluna.</li> <li>- Cantar o ritmo correto enquanto a aluna toca.</li> <li>- Estar atento e corrigir eventuais digitações, notas e ritmos errados que possam ocorrer ao longo da aula.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estante.</li> <li>- Partituras das peças.</li> <li>- Lápis.</li> </ul>	aluna.	

Na aula de 19 de Fevereiro de 2024, o mestrando começou por afinar o instrumento da aluna e por explicar algumas correções para a obtenção de uma posição corporal mais apropriada durante a execução musical. Estas incluíam posicionar o pé direito mais atrás do pé esquerdo, colocar o instrumento mais próximo do lado direito do peito e manter o braço esquerdo afastado do tronco para evitar que as costas fiquem inclinadas para o lado esquerdo.

De seguida, a aluna começou a tocar a escala Ré menor melódica (versão escrita pelo professor Jorge Pires). Após a interpretação, o mestrando procedeu à correção de digitações incorretas e ressaltou a importância de executar a escala em *legato*. Neste sentido, detalhou minuciosamente o funcionamento das mãos direita e esquerda, enfatizando que, na mão direita, o contato entre o dedo e a corda deve ser mínimo, enquanto na mão esquerda, os dedos posicionados não devem ser retirados antes da execução da próxima nota. Para além disso, forneceu pequenos exercícios que permitem trabalhar tanto de maneira isolada os movimentos de ambas as mãos, como as mudanças de posição da escala. Os exercícios consistiam em: efetuar movimentos de contacto mínimo na primeira corda, alternando entre indicador e médio, com a ajuda do metrónomo; executar os movimentos da mão esquerda de forma consciente sem o envolvimento da mão direita; realizar o movimento da mudança de posição o mais rápido possível sem interromper a ressonância. Estes exercícios foram realizados várias vezes pela aluna até consolidar as ideias pretendidas. Posteriormente, pediu à aluna que mantivesse os dedos da mão esquerda posicionados o máximo de tempo possível, enquanto executava a escala ascendente, com o objetivo de evitar movimentos desnecessários.

Seguidamente, a aluna interpretou a peça “Marshmallow Cocoa” de Martin Fogel. Na primeira fase (desde o início até ao compasso 8), o mestrando solicitou que a aluna tocasse com intensidade, devido à falta de sonoridade em algumas notas, realizasse os elementos de agógica (*staccatos*) com dedos que estivessem livres para obter um corte da ressonância mais seco e mantivesse alguns dedos durante a transição de determinadas passagens, com o propósito de evitar movimentos desnecessários (compasso 3).

Na segunda e última fase (compassos 9-24), o mestrando trabalhou com a aluna a execução de sons metálicos longe da rosácea e sons mais suaves na boca do instrumento, com o objetivo de enriquecer a interpretação musical. Para além disso, ressaltou a importância de destacar a melodia no contexto interpretativo, pedindo posteriormente que a aluna enfatizasse de maneira exagerada as notas tocadas pelo polegar (compassos 17-24).

Para finalizar a aula, a aluna interpretou a peça “A Song and a Dance” de Juan Antonio Muro. Na primeira fase (deste o início até ao compasso 8), para além de corrigir eventuais digitações e notas incorretas, o mestrando reiterou o pedido para que a aluna tocasse com mais intensidade e mantivesse alguns dedos durante a

transição das passagens, tanto para evitar movimentos desnecessários como manter a ressonância de alguns baixos. Para além disso, enquanto a aluna realizava a mudança de posição, o mestrando explicou a importância de retirar os dedos um tempo antes da figuração rítmica para poder deslocar a mão antecipadamente e, assim, ter mais tempo para preparar a próxima posição (compassos 4-5).

Na segunda e última fase (compassos 9-18), o mestrando explicou à aluna que deveria executar a dinâmica *mezzo-forte* um pouco longe da rosácea e o *mezzo-piano* na boca do instrumento, com o objetivo de enriquecer a interpretação musical, e cantou o ritmo quando a aluna executava algum ritmo errado.

A aluna teve um comportamento adequado e demonstrou uma qualidade de execução significativamente melhor do que na aula anterior. Isto indica que o seu esforço e dedicação durante as práticas de estudo estão a produzir resultados positivos. Durante o processo de aprendizagem, embora a aluna tenha tido alguma dificuldade em colocar em prática os conceitos abordados na aula, revelou-se bastante receptiva aos aspetos que precisava de melhorar e esforçou-se para aplicar corretamente o que lhe foi ensinado. Também evidenciou uma melhoria da mão esquerda, com destaque para uma postura mais correta do pulso, o que resultou num progresso significativo da precisão dos movimentos dos dedos desta mão em comparação com as aulas anteriores. Desta forma, conclui-se que o ambiente de aprendizagem foi o mais produtivo possível

## Planificação e reflexão da aula de 18/03/2024

Disciplina	Sala	Professor	Teor da aula	Grau do aluno(a)
Instrumento (Guitarra Clássica)	Haydn	Jordi Marcos	Lecionada	3º Grau
Período	Nº aula	Data	Hora	Duração
2º Período	21	18/03/2024	16:30h - 17:15h	45 minutos

Recursos Pedagógicos	Conteúdos Programáticos	Competências	Objetivos	Estratégias	Recursos Materiais	Avaliação	Tempo
- “A Song and a Dance” de Juan Antonio Muro.	- Revisão da prática musical do repertório selecionado. - A postura com o instrumento. - Correção de digitações, notas e ritmos errados.	- Manter uma postura correta e confortável. - Respeitar o texto musical do exercício selecionado.	- Segurar o instrumento sem alterar a postura corporal durante a execução. - Garantir que a postura corporal não limite as habilidades técnicas e interpretativas necessárias. - Executar a peça sem digitações, notas e ritmos errados.	- Verificar e corrigir a postura da aluna. - Identificar problemas técnicos ou interpretativos que a tenha durante a execução da peça para trabalhá-las de maneira isolada e intensiva. - Pedir à aluna para repetir as soluções sugeridas várias vezes até as ideias ficarem pretendidas. - Estar atento e corrigir eventuais digitações, notas e ritmos errados que podem ocorrer ao longo da aula.	- Cadeira. - Guitarra. - Pedal. - Estante. - Partituras das peças. - Lápis.	- Observação direta e contínua da prestação/ empenho da aluna.	- Preparação e afinação do instrumento (5 minutos). - Dedicção ao “A Song and a Dance” de Martin Fogel (15 minutos).
- Estudo nº 5 de Leo Brouwer.	- Arpejos. - Leitura à primeira vista. - Coordenação.	- Desenvolver e consolidar o domínio técnico necessário para a execução dos	- Desenvolver os mecanismos em forma de arpejos (coordenação e independência dos dedos). - Manter a estabilidade da	- Fornecer pequenos exercícios que permitam trabalhar de maneira isolada a execução da mão direita.	- Cadeira. - Guitarra. - Pedal.	- Observação direta e contínua da prestação/ empenho da aluna.	- Dedicção ao Estudo nº 5 de Leo Brouwer (30 minutos).

Recursos Pedagógicos	Conteúdos Programáticos	Competências	Objetivos	Estratégias	Recursos Materiais	Avaliação	Tempo
	<p>- Melodia e acompanhamento. Sonoridade. - Correção de digitações, notas e ritmos errados.</p>	<p>arpejos. - Identificar e compreender melhor os padrões rítmicos e melódicos presentes no repertório. - Desenvolver uma boa coordenação na mão esquerda durante a execução das passagens. - Desenvolver e consolidar o domínio interpretativo necessário para a execução dos arpejos. - Adquirir uma boa qualidade sonora durante a execução. - Respeitar o texto musical do repertório selecionado.</p>	<p>pulsação. - Fomentar e aprimorar a habilidade da aluna em realizar leituras à primeira vista. - Aprimorar a precisão dos dedos da mão esquerda nas passagens mais desafiadoras. - Destacar mais a melodia do que o acompanhamento. - Evitar ressonâncias indesejadas durante a execução das notas. - Executar a obra sem digitações, notas e ritmos errados.</p>	<p>- Explicar e exemplificar para a aluna como se executa o texto musical do estudo selecionado em caso de dificuldade. - Fornecer estratégias de digitação que possibilitem facilitar a execução. - Corrigir o pulso e os movimentos dos dedos da mão esquerda caso seja necessário. - Pedir à aluna para destacar mais as notas realizadas pelo polegar (parte da melodia). - Pedir à aluna para manter e cortar a ressonância dos baixos, conforme indicado no texto musical. - Estar atento e corrigir eventuais digitações, notas e ritmos errados que podem ocorrer ao longo da aula.</p>	<p>Estante. - Partituras das peças. Lápis. Metronomo</p>		

Na aula de 18 de Março de 2024, com a supervisão do professor Miguel Carvalhinho, o mestrando começou por afinar o instrumento da aluna e por explicar algumas correções para a obtenção de uma postura corporal mais apropriada durante a execução musical. Estes incluíam posicionar o pé direito mais atrás do pé esquerdo e posicionar o instrumento mais próximo do lado direito do peito. Isso deve-se ao fato de que a parte lateral da guitarra não formava um ângulo de noventa graus com a perna esquerda da aluna, o que causava inclinação das costas dela para o lado esquerdo.

Tendo em vista a audição da aluna, agendada para o dia 20 de Março, procedeu-se a uma breve revisão da peça “A Song and a Dance” de Juan Antonio Muro. Após a interpretação, o mestrando corrigiu alguns aspetos que a aluna poderia melhorar até lá. Estes aspetos incluíam ter mais consciência enquanto executava o ritmo, já que às vezes acelerava um pouco o andamento (compassos 19-26), manter certos dedos da mão esquerda para preservar as ressonâncias dos baixos (compassos 8 e 14) e dar mais ênfase às dinâmicas em determinados excertos (compassos 17-18 e 36-39). Estas dicas foram implementadas várias vezes pela aluna até consolidar as ideias pretendidas.

Antes de prosseguir para a leitura à primeira vista, o mestrando optou por tocar com a aluna uma das combinações de arpejos mais comuns do Estudo nº 5 de Leo Brouwer, utilizando o metrónomo para manter a estabilidade de pulsação. O propósito desse exercício era aprimorar a independência e resistência dos dedos da mão direita.

De seguida, a aluna e o mestrando realizaram a leitura à primeira vista do Estudo nº 5 de Leo Brouwer. Na primeira fase (desde o início até ao compasso 4), o mestrando explicou e exemplificou como executar o texto musical, ou seja, as digitações da mão esquerda e direita, notas e ritmos. Após a explicação, enquanto a aluna repetia várias vezes o excerto trabalhado, o mestrando sugeriu que ela colocasse um dedo de cada vez, em vez de todos ao mesmo tempo, para facilitar a execução das passagens. Para além disso, recomendou que dobrasse ligeiramente o pulso da mão esquerda para ter mais liberdade durante os movimentos dos dedos e ressaltou a importância de destacar a melodia no contexto interpretativo, pedindo à aluna que enfatizasse de maneira exagerada as notas tocadas pelo polegar para criar um carácter mais alegre.

Na segunda e última fase (compassos 5-9), o mestrando concentrou-se principalmente em indicar os momentos em que a aluna deveria manter ou retirar certos dedos da mão esquerda, a fim de evitar ressonâncias indesejadas, e em corrigir o ritmo através do canto enquanto tocava.

A aluna apresentou um comportamento adequado e demonstrou uma boa qualidade de execução na peça “A Song and a Dance” de Juan Antonio Muro. Por outro lado, relativamente ao Estudo nº 5 de Leo Brouwer, mostrou uma maior capacidade de compreensão, o que lhe permitiu assimilar e colocar em prática melhor as sugestões propostas. Como resultado, conseguiu executar com mais precisão e confiança, evidenciando um progresso significativo nas suas habilidades técnicas e interpretativas. Para além disso, esforçou-se para aplicar corretamente o que lhe foi ensinado durante a aula, resultando num ambiente de aprendizagem bastante produtivo.

**Planificação e reflexão da aula de 20/05/2024**

Disciplina	Sala	Professor	Teor da aula	Grau do aluno(a)
Instrumento (Guitarra Clássica)	Haydn	Jordi Marcos	Lecionada	3º Grau
Período	Nº aula	Data	Hora	Duração
3º Período	28	20/05/2024	16:30h - 17:15h	45 minutos

Recursos Pedagógicos	Conteúdos Programáticos	Competências	Objetivos	Estratégias	Recursos Materiais	Avaliação	Tempo
- “West Coast” de Helen Sanderson.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A postura com o instrumento.</li> <li>- Mudança de posição.</li> <li>-Relaxamento muscular.</li> <li>- Rigor rítmico.</li> <li>- Elementos de agógica (rallentando).</li> <li>- Correção de digitações, notas e ritmos errados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Manter uma postura correta e confortável.</li> <li>- Dominar as mudanças de posição da mão esquerda.</li> <li>- Reduzir a tensão desnecessária para permitir uma expressão musical mais ampla e uma técnica mais precisa e eficiente.</li> <li>- Respeitar o texto musical do repertório selecionado.</li> <li>- Desenvolver competências na interpretação dos elementos de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tocar o repertório selecionado do início ao fim seguindo todas as propostas indicadas na aula anterior.</li> <li>- Segurar o instrumento sem alterar a postura corporal durante a execução.</li> <li>- Garantir que a postura corporal e o nível de tensão da mão direita não limitem as habilidades técnicas e interpretativas necessárias.</li> <li>- Desenvolver uma maior agilidade nas mudanças de posição da mão esquerda.</li> <li>- Garantir que a mudança de posição não afete a ressonância sonora.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observar se a aluna colocou em prática as propostas da aula anterior.</li> <li>- Verificar e corrigir a postura da aluna.</li> <li>- Realizar juntamente com a aluna pequenos exercícios para auxiliá-la na superação das mudanças de posição mais desafiadoras.</li> <li>- Pedir à aluna que realize os exercícios fornecidos várias vezes até consolidar as ideias pretendidas.</li> <li>- Incentivar a aluna a superar as passagens que apresenta dificuldade sem interromper a execução.</li> <li>- Realizar exercícios de relaxamento no início da execução.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cadeira.</li> <li>- Guitarra.</li> <li>- Pedal.</li> <li>- Estante.</li> <li>- Partituras das peças.</li> <li>- Lápis.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação direta e contínua da prestação/empenho da aluna.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Preparação e afinação do instrumento (5 minutos).</li> <li>- Dedicção ao “West Coast” de Helen Sanderson (15 minutos).</li> </ul>

Recursos Pedagógicos	Conteúdos Programáticos	Competências	Objetivos	Estratégias	Recursos Materiais	Avaliação	Tempo
		agógica presentes na partitura.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Evitar acelerar o andamento durante a execução.</li> <li>- Realizar os elementos de agógica presentes na partitura.</li> <li>- Executar a obra sem digitações, notas e ritmos errados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Incentivar a aluna a ouvir mentalmente a música antes de iniciar a execução.</li> <li>- Bater a pulsação do andamento correto enquanto a aluna toca.</li> <li>- Demonstrar à aluna como executar os elementos de agógica.</li> <li>- Estar atento e corrigir eventuais digitações e notas erradas que possam ocorrer ao longo da aula.</li> </ul>			
- Estudo nº 5 de Leo Brouwer.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Coordenação.</li> <li>- Rigor rítmico.</li> <li>- Continuidade da execução.</li> <li>- Dinâmicas.</li> <li>- Marcação da acentuação.</li> <li>- Sonoridade.</li> <li>- Correção de digitações, notas e ritmos errados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver uma boa coordenação na mão esquerda durante a transição das passagens.</li> <li>- Respeitar o texto musical do repertório selecionado.</li> <li>- Aprimorar a persistência e a concentração durante a execução musical.</li> <li>- Desenvolver nos alunos uma maior sensibilidade musical e capacidade de interpretação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tocar o repertório selecionado do início ao fim seguindo todas as propostas indicadas na aula anterior.</li> <li>- Aprimorar a precisão dos dedos da mão esquerda nas transições das passagens mais desafiadoras.</li> <li>- Evitar acelerar o andamento durante a execução.</li> <li>- Executar corretamente as figurações rítmicas mais complexas.</li> <li>- Evitar interrupções durante a interpretação musical.</li> <li>- Realizar as dinâmicas presentes na partitura.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observar se a aluna colocou em prática as propostas da aula anterior.</li> <li>- Trabalhar as passagens que a aluna tenha dificuldade de maneira isolada e intensiva.</li> <li>- Bater a pulsação do andamento correto enquanto a aluna toca.</li> <li>- Incentivar a aluna a prosseguir mesmo em caso de errar figurações rítmicas ou notas.</li> <li>- Cantar as dinâmicas de forma exagerada enquanto a aluna toca caso esteja com dificuldade.</li> <li>- Pedir à aluna para destacar algumas das notas realizadas pelo polegar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cadeira.</li> <li>- Guitarra.</li> <li>- Pedal.</li> <li>- Estante.</li> <li>- Partituras das peças.</li> <li>- Lápis.</li> </ul>	- Observação direta e contínua da prestação/empenho da aluna.	- Dedicção ao Estudo nº 5 de Leo Brouwer (15 minutos).

Recursos Pedagógicos	Conteúdos Programáticos	Competências	Objetivos	Estratégias	Recursos Materiais	Avaliação	Tempo
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver nos alunos uma maior sensibilidade rítmica.</li> <li>- Adquirir uma boa qualidade sonora durante a execução.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Destacar a estrutura rítmica da música.</li> <li>- Evitar ressonâncias indesejadas durante a execução das notas.</li> <li>- Executar a obra sem digitações, notas e ritmos errados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Verificar se a aluna mantém e corta as ressonâncias dos baixos conforme indicado no texto musical</li> <li>- Pedir à aluna para tocar do início ao fim.</li> <li>- Estar atento e corrigir eventuais digitações, notas e ritmos errados que podem ocorrer ao longo da aula.</li> </ul>			
- “Lección 11” de Dionisio Aguado.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rigor rítmico.</li> <li>- Sonoridade.</li> <li>- Marcação da acentuação.</li> <li>- Coordenação.</li> <li>- Continuidade da execução.</li> <li>- Correção de digitações, notas e ritmos errados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Respeitar o texto musical do repertório selecionado.</li> <li>- Adquirir uma boa qualidade sonora durante a execução.</li> <li>- Desenvolver nos alunos uma maior sensibilidade rítmica.</li> <li>- Desenvolver uma boa coordenação na mão esquerda durante a transição das passagens.</li> <li>- Aprimorar a persistência e a concentração durante a execução musical.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tocar o repertório selecionado do início ao fim seguindo todas as propostas indicadas na aula anterior.</li> <li>- Executar corretamente as figurações rítmicas mais complexas.</li> <li>- Evitar acelerar o andamento durante a execução.</li> <li>- Evitar ressonâncias indesejadas durante a execução das notas.</li> <li>- Aprimorar a precisão dos dedos da mão esquerda nas transições das passagens mais desafiadoras.</li> <li>- Evitar interrupções durante a interpretação musical.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observar se a aluna colocou em prática as propostas da aula anterior.</li> <li>- Bater a pulsação do andamento correto enquanto a aluna toca.</li> <li>- Pedir à aluna para manter e cortar a ressonância dos baixos com o polegar da mão direita.</li> <li>- Pedir à aluna para destacar algumas notas conforme indicado no texto musical.</li> <li>- Trabalhar as passagens desafiadoras em blocos de acordes.</li> <li>- Verificar se os movimentos dos dedos da mão esquerda não são excessivos.</li> <li>- Pedir à aluna para manter determinados dedos da mão esquerda durante a execução.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cadeira.</li> <li>- Guitarra.</li> <li>- Pedal.</li> <li>- Estante.</li> <li>- Partituras das peças.</li> <li>- Lápis.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação direta e contínua da prestação/ empenho da aluna.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dedicção à “Lección 11” de Dionisio Aguado (10 minutos).</li> </ul>

Recursos Pedagógicos	Conteúdos Programáticos	Competências	Objetivos	Estratégia	Recursos Materiais	Avaliação	Tempo
			<p>- Executar a obra sem digitações, notas e ritmos errados.</p>	<p>- Fornecer estratégias de digitação que possibilitem facilitar a execução</p> <p>- Pedir à aluna que repita as indicações abordadas na aula várias vezes até consolidar as ideias pretendidas.</p> <p>- Pedir à aluna para tocar do início ao fim.</p> <p>- Sugerir à aluna que utilize o metrónomo durante a sua prática de estudo.</p> <p>- Incentivar a aluna a prosseguir mesmo em caso de falhas em figuras rítmicas ou notas.</p> <p>- Estar atento e corrigir eventuais digitações, notas e ritmos errados que podem ocorrer ao longo da aula.</p>			

Na aula de 20 de Maio de 2024, com a supervisão do professor Miguel Carvalhinho, o mestrando começou por afinar o instrumento da aluna e por explicar algumas correções para a obtenção de uma postura corporal mais apropriada durante a execução musical. Estes incluíam posicionar o pé direito mais atrás do pé esquerdo e posicionar o instrumento mais próximo do lado direito do peito. Isso deve-se ao fato de que a parte lateral da guitarra não formava um ângulo de noventa graus com a perna esquerda da aluna, o que causava inclinação das costas dela para o lado esquerdo.

Antes de prosseguir para a interpretação da peça "West Coast", o mestrando aconselhou a aluna a mentalizar como quer iniciar a peça antes de tocar. Ou seja, explicou que, nas apresentações públicas, a ansiedade pode levar-nos a pensar em tantas coisas que acabamos por esquecer o que realmente importa: fazer música. Neste sentido, utilizar esta técnica pode trazer à aluna mais consciência sobre o que precisa fazer, ajudando a desviar os pensamentos intrusivos associados à ansiedade.

De seguida, a aluna começou a interpretar a peça "West Coast" de Helen Sanderson. Na primeira fase (desde o início até ao compasso 13), o braço direito da aluna estava demasiado tenso, pelo que prejudicava automaticamente os dedos durante a execução dos arpejos. Como este problema requer bastante tempo para ser resolvido e faltava pouco tempo para a prova, o mestrando aconselhou a aluna a relaxar completamente o braço direito, deixando-o cair e, em seguida, pousá-lo lentamente sobre o aro, sem fazer qualquer esforço, antes de tocar. Desta forma, estaria o mais relaxada possível para iniciar a execução de maneira mais fluida e eficiente, melhorando a qualidade do som e a precisão dos arpejos. Por outro lado, devido a que a aluna continuava a interromper a execução nas passagens mais difíceis, o mestrando sugeriu um exercício para tornar as mudanças de posição desafiadoras mais fáceis de executar (compassos 8-9 e 12-13). O exercício em questão consiste em não tocar o segundo tempo do compasso e utilizar esse momento para preparar os dedos. Depois de trabalhar estas passagens de forma isolada, o mestrando encorajou-a a não ter medo de falhar ao realizar essa mudança de posição sem a ajuda do exercício proposto.

Na segunda e última fase, enquanto a aluna interpretava a peça do início ao fim, o mestrando batia a pulsação para que a aluna evitasse acelerar o andamento. Para além disso, como os finais de frase estavam demasiado mecânicos, exemplificou e cantou para a aluna como executar rallentandos no final dessas frases, para que posteriormente pudesse imitar (compassos 16, 20 e 24). Isto é importante para enriquecer a expressividade musical e evitar uma interpretação monótona e previsível.

Posteriormente, a aluna interpretou o Estudo nº 5 de Leo Brouwer. Na primeira fase (desde o início até ao compasso 16), o mestrando cantou as dinâmicas indicadas na partitura de forma exagerada durante a performance da aluna para que ela compreendesse melhor quando deveria executar com mais ou menos intensidade. Para além disso, ressaltou a importância de destacar algumas notas da melodia no contexto interpretativo, pedindo posteriormente à aluna que enfatizasse de maneira exagerada

as notas tocadas pelo polegar para transmitir um carácter mais alegre durante a execução (compassos 13-16 e 22-23).

Na segunda e última fase, a aluna tocou várias vezes o estudo do início ao fim enquanto o mestrando cantava o ritmo para que mantivesse a constância do rigor rítmico, já que ocasionalmente acelerava um pouco o andamento. Durante a execução da aluna, para além de verificar se mantinha e cortava as ressonâncias conforme indicado no texto musical, o mestrando encorajava-a a não ter medo de errar e, caso ocorresse algum erro, incentivava-a a continuar. Desta forma, ela aprenderia a manter a fluidez durante a execução, mesmo perante pequenas falhas.

Para finalizar a aula, a aluna interpretou a “Lección 11” de Dionisio Aguado. Na primeira fase (desde o início até ao compasso 8), para além de verificar se a aluna mantinha e cortava as ressonâncias com o polegar da mão direita, o mestrando indicava-lhe as notas que deveriam ser destacadas das restantes, ao mesmo tempo que marcava a pulsação.

Na segunda fase (compassos 9-24), devido às dificuldades rítmicas da aluna, o mestrando corrigiu alguns erros rítmicos cantando de forma isolada e batendo a pulsação, para que a aluna pudesse imitar e assimilar corretamente o ritmo. No entanto, como isto ainda era muito complicado para ela, pediu-lhe para que executasse de forma alternada os compassos 9 e 13, com o objetivo de perceber a diferença entre as duas figurações rítmicas. Por outro lado, devido à falta de coordenação da mão esquerda durante a execução do compasso 22, pediu à aluna que mantivesse o 3º dedo pressionado, com o propósito de facilitar tanto os movimentos dos dedos como a passagem que seria realizada no compasso 23. Para além disso, trabalhou de maneira isolada e intensiva com a aluna a passagem presente nos compassos 23 e 24 em blocos de acordes. Ou seja, a aluna começou por realizar apenas os movimentos da mão esquerda, para depois executar esses movimentos juntamente com a mão direita. Este processo foi realizado várias vezes pela aluna até as ideias ficarem assimiladas.

Na terceira e última fase, a aluna tocou várias vezes o estudo do início ao fim enquanto o mestrando cantava o ritmo para que mantivesse a constância do rigor rítmico, já que ocasionalmente acelerava um pouco o andamento. Durante a execução da aluna, para além de verificar se mantinha e cortava as ressonâncias conforme indicado no texto musical, o mestrando encorajava-a a não ter medo de errar e, caso ocorresse algum erro, incentivava-a a continuar. Desta forma, ela aprenderia a manter a fluidez durante a execução, mesmo diante de pequenas falhas.

No final da aula, o mestrando sugeriu à aluna que executasse as peças trabalhadas do início ao fim utilizando o metrónomo, para habituar-se a manter o rigor rítmico e não deixar-se influenciar pela ansiedade durante a prova.

A aluna teve um comportamento adequado e demonstrou uma qualidade de execução bastante satisfatória. Ou seja, conseguiu executar com mais precisão e confiança, evidenciando um progresso significativo nas suas habilidades técnicas e interpretativas.

Durante o processo de aprendizagem, mostrou-se bastante receptiva às correções necessárias, conseguindo colocar em prática com facilidade as indicações abordadas. Isto indica que, para além de possuir um maior conhecimento musical, a aluna tem dedicado mais tempo e esforço durante as suas práticas de estudo. Desta forma, conclui-se que o ambiente de aprendizagem foi o mais produtivo possível.

## 2.7. Avaliações internas trimestrais observadas

Durante o ano letivo, o mestrando teve a oportunidade de assistir a duas provas da aluna de 3º Grau, que aconteceram na sala Manuel Cardoso com a presença dos jurados Jorge Pires e Joaquim Pires. A aluna executou os seguintes conteúdos em cada prova (Tabela 5):

2º Período	3º Período
- Escala Ré menor melódica (versão escrita pelo professor).	- "Lección 11" de Dionisio Aguado.
- "Marshmallow Cocoa" de Martin Fogel.	- "West Coast" de Helen Sanderson.
- "A Song and a Dance" de Juan Antonio Muro.	- Estudo nº 5 de Leo Brouwer.
- Leitura à primeira vista.	- Leitura à primeira vista.

Tabela 5: Conteúdos das provas observadas

Durante a prova, foram observados vários pontos essenciais tais como a postura enquanto intérprete, o rigor rítmico e de articulação, a clareza na execução, a projeção e qualidade sonora, entre outros aspetos. Após a performance da aluna, os professores e o mestrando discutiram sobre a sua prestação, atribuindo posteriormente uma nota no final.

No que respeita à prova do 2º Período, a aluna apresentou uma qualidade de execução notável, tendo uma nota final de 15 valores.

Na escala Ré menor melódica, embora a aluna tenha executado com algumas digitações incorretas, conseguiu conectar melhor a ressonância das notas e realizou de maneira mais fluida as mudanças de posição.

Na peça "Marshmallow Cocoa" de Martin Fogel, destaco a boa execução dos *staccatos*, a constante utilização de uma intensidade sonora mais leve para finalizar os fraseados, e uma melhoria significativa na precisão dos dedos da mão esquerda da aluna. No entanto, durante a execução dos arpejos, considero que a interpretação poderia ser mais musical se a aluna tivesse destacado a melodia do acompanhamento, algo que foi trabalhado durante as aulas.

Por outro lado, na peça “A Song and a Dance”, de Juan Antonio Muro, a aluna conseguiu mais uma vez uma boa precisão dos dedos da mão esquerda, sendo capaz de manter e cortar ressonâncias conforme necessário e realizando as mudanças de posição de forma eficaz. Para além disso, conseguiu mudar a velocidade do andamento de forma adequada e executar bem as dinâmicas propostas durante as aulas, ao mesmo tempo que tentava aplicar variações de timbre. No entanto, acredito que a aluna poderia ter expressado mais musicalidade se desse mais ênfase aos *ritardandos* que realizou.

Para finalizar, a aluna realizou uma boa leitura à primeira vista, onde falhou poucas notas e realizou corretamente a maioria das figurações rítmicas.

Durante a prova, apesar da aluna ter projetado melhor a sonoridade das notas, acelerou ligeiramente o andamento das peças em alguns momentos devido à ansiedade. Por outro lado, apresentou alguns erros relacionados com a postura corporal que a impediam de estar completamente relaxada, como as costas inclinadas para o lado esquerdo e uma posição inadequada do pulso da mão direita.

No que diz respeito à prova do 3º Período, a aluna apresentou uma qualidade de execução inferior à prova anterior, tendo uma nota final de 14 valores.

Na “Lección 11” de Dionisio Aguado, realço os pontos mais positivos, como a capacidade da aluna manter e cortar as ressonâncias conforme necessário e de realizar movimentos rápidos com a mão direita para executar as figurações rítmicas mais complexas. No entanto, devido à ansiedade da aluna, não conseguiu executar corretamente tanto algumas destas figurações rítmicas complexas, como os dois últimos compassos do estudo. Na minha opinião, deveria ter destacado algumas notas, indicadas na partitura, para transmitir um carácter mais animado durante a performance.

Na peça “West Coast” de Helen Sanderson, destaco principalmente a boa execução dos arpejos, onde a aluna conseguiu manter a precisão dos dedos e a intensidade sonora. Durante a execução destes arpejos, a aluna conseguiu realizar naturalmente as mudanças de posição e terminar de forma adequada as seções da peça. Considero ainda que poderia ter feito dinâmicas para acrescentar mais contraste e expressividade à sua interpretação, o que teria enriquecido ainda mais a performance.

No Estudo nº 5 de Leo Brouwer, destaco principalmente a coordenação eficaz que a aluna demonstrou com ambas as mãos, permitindo-lhe manter e cortar as ressonâncias conforme necessário. Por outro lado, a aluna também manteve a constância do rigor rítmico, demonstrando uma execução precisa e controlada ao longo da peça. Na minha opinião, apenas deveria ter destacado algumas notas, indicadas na partitura, e algumas dinâmicas.

Para finalizar, a aluna demonstrou uma boa leitura à primeira vista, assim como na prova anterior, onde errou poucas notas e executou corretamente a maioria das figurações rítmicas.

Durante a prova, apesar da aluna ter demonstrado uma melhor qualidade sonora em comparação com a prova anterior, faltou-lhe alguma expressividade musical para tornar a sua performance mais envolvente. Apresentou ainda os mesmos erros relacionados com a postura corporal que a impediam de estar completamente relaxada, tais como as costas inclinadas para o lado esquerdo e uma posição inadequada do pulso da mão direita.



### 3. Disciplina de Classe de Conjunto

#### 3.1. Identificação e caracterização dos alunos

Os alunos que integram a orquestra de guitarras para o desenvolvimento da PES, é composta por doze elementos, sendo sete do sexo feminino e cinco do sexo masculino. Estes alunos têm idades compreendidas entre doze e treze anos e frequentam o 2º Grau do ensino articulado (Curso Básico de Música) sob a orientação do professor Jorge Pires. Ao longo do ano letivo, as aulas foram realizadas às 5ª feiras das 16:30h às 17:15h e participaram em eventos públicos sempre que possível. Geralmente, estes eventos realizaram-se em espaços fora do Conservatório. O facto de este grupo ser algo numeroso leva os docentes a procurar espaços fora, que o consiga albergar.

No início do ano letivo, constatou-se que era um grupo sem experiência anterior de trabalho instrumental em conjunto com direção.

#### 3.2. Critérios de avaliação

Para o ano letivo 2023/24, apresento os critérios de avaliação para as provas trimestrais em uso na instituição, aplicáveis aos alunos do ensino básico e secundário (Tabela 6).

Grelha de avaliação		Ponderação		
Ordem - Área de avaliação	Itens de avaliação	1º Período	2º Período	3º Período
1. Competências	Aquisição	10%	10%	10%
2. Competências	Aplicação	25%	25%	25%
3. Competências	Progressão	10%	10%	10%
4. Avaliação	Provas/Testes/Audições	40%	40%	40%
5. Atitudes e valores	Interesse	5%	5%	5%
6. Atitudes e valores	Participação	10%	10%	10%

Tabela 6: Critérios de avaliação da disciplina de Classe de Conjunto

#### 3.3. Calendário de aulas

Apresenta-se, de seguida, o quadro geral das 14 aulas da disciplina de Classe de Conjunto observadas e lecionadas, desde 30 de outubro de 2023 até 3 de junho de 2024. (Tabela 7).

Nº aula	Data	Teor da aula	Sumários
5	26/10/2023	Observada	- Realizar avaliações individuais da peça "Gum" de Iorg Lindberg.
			- Trabalhar a peça "Gum" de Iorg Lindberg, com o objetivo de melhorar a sincronização e a qualidade sonora do grupo.
			- Corrigir incorreções relacionadas com o texto musical e resolver ou aperfeiçoar problemas técnicos/interpretativos que os alunos tenham durante a aula.
8	16/11/2023	Observada	- Iniciar a leitura da peça "Paar Loopt" de Iorg Lindberg.
			- Corrigir incorreções relacionadas com o texto musical e resolver ou aperfeiçoar problemas técnicos/interpretativos que os alunos tenham durante a aula.
10	30/11/2023	Observada	- Trabalhar as peças "Gum" e "Paar Loopt" de Iorg Lindberg, com o objetivo de consolidar a sincronização do grupo.
			- Corrigir incorreções relacionadas com o texto musical e resolver ou aperfeiçoar problemas técnicos/interpretativos que os alunos tenham durante a aula.
13	18/01/2024	Observada	- Iniciar a leitura da peça "Cinnamon Cake" de Iorg Lindberg.
			- Corrigir incorreções relacionadas com o texto musical e resolver ou aperfeiçoar problemas técnicos/interpretativos que os alunos tenham durante a aula.
15	01/02/2024	Observada	- Trabalhar a peça "Cinnamon Cake" de Iorg Lindberg, com o objetivo de melhorar a sincronização do grupo e a execução das figurações rítmicas nas quais os alunos apresentam dificuldade.
			- Corrigir incorreções relacionadas com o texto musical e resolver ou aperfeiçoar problemas técnicos/interpretativos que os alunos tenham durante a aula.
17	15/02/2024	Observada	- Realizar uma breve revisão das três peças trabalhadas desde o início do ano letivo.
			- Corrigir incorreções relacionadas com o texto musical e resolver ou aperfeiçoar problemas técnicos/interpretativos que os alunos tenham durante a aula.
19	29/02/2024	Lecionada	- Iniciar a leitura da peça "Rickshaw - Ride" de Henk Hoekema.
			- Corrigir incorreções relacionadas com o texto musical e resolver ou aperfeiçoar problemas técnicos/interpretativos que os alunos tenham durante a aula.
20	07/03/2024	Lecionada	- Continuar a leitura da peça "Rickshaw - Ride" de Henk Hoekema.
			- Corrigir incorreções relacionadas com o texto musical e resolver ou aperfeiçoar problemas técnicos/interpretativos que os alunos tenham durante a aula.
21	14/03/2024	Lecionada	- Trabalhar a peça "Rickshaw - Ride" de Henk Hoekema, com o objetivo de melhorar a transição entre seções, o destaque da melodia e tanto a continuidade de execução como a sincronização do grupo.
			- Corrigir incorreções relacionadas com o texto musical e resolver ou aperfeiçoar problemas técnicos/interpretativos que os alunos tenham durante a aula.
24	18/04/2024	Observada	- Trabalhar a peça "Rickshaw - Ride" de Henk Hoekema, com o objetivo de melhorar a sincronização e a

Nº aula	Data	Teor da aula	Sumários
			continuidade de execução do grupo.
			- Corrigir incorreções relacionadas com o texto musical e resolver ou aperfeiçoar problemas técnicos/interpretativos que os alunos tenham durante a aula.
25	02/05/2024	Lecionada	- Realizar avaliações individuais da peça "Rickshaw - Ride" de Henk Hoekema.
			- Trabalhar a peça "Rickshaw - Ride" de Henk Hoekema, com o objetivo de consolidar a sincronização e melhorar a qualidade sonora do grupo, garantindo que mantenham a constância do rigor rítmico.
			- Corrigir incorreções relacionadas com o texto musical e resolver ou aperfeiçoar problemas técnicos/interpretativos que os alunos tenham durante a aula.
27	16/05/2024	Observada	- Realizar uma breve revisão das quatro peças trabalhadas desde o início do ano letivo.
			- Corrigir incorreções relacionadas com o texto musical e resolver ou aperfeiçoar problemas técnicos/interpretativos que os alunos tenham durante a aula.
28	23/05/2024	Lecionada	- Realizar uma breve revisão das quatro peças trabalhadas desde o início do ano letivo.
			- Corrigir incorreções relacionadas com o texto musical e resolver ou aperfeiçoar problemas técnicos/interpretativos que os alunos tenham durante a aula.
29	13/06/2024	Observada	- Iniciar com os alunos a leitura da peça "Lollipops" de Pieter Van Der Staak.
			- Corrigir incorreções relacionadas com o texto musical e resolver ou aperfeiçoar problemas técnicos/interpretativos que os alunos tenham durante a aula.

Tabela 7: Calendário de aulas da disciplina de Classe de Conjunto

### 3.4. Planificações e reflexões das aulas

Ao longo do estágio, foram desenvolvidas pelo mestrando várias reflexões e planificações referentes às aulas observadas e lecionadas na disciplina de Classe de Conjunto, algumas das quais são apresentadas a seguir.

As planificações incluem os respetivos recursos pedagógicos, conteúdos, competências a desenvolver, objetivos a alcançar durante a aula, estratégias de resolução de problemas, materiais utilizados e o tempo previsto para cada parte da aula.

### Planificação e reflexão da aula de 29/02/2024

Disciplina	Sala	Professor	Teor da aula	Grau dos alunos(as)
Classe de Conjunto	Carl Orff	Jordi Marcos	Lecionada	2º Grau
Período	Nº aula	Data	Hora	Duração
2º Período	19	29/02/2024	16:30h - 17:15h	45 minutos

Recursos Pedagógicos	Conteúdos Programáticos	Competências	Objetivos	Estratégias	Recursos Materiais	Avaliação	Tempo
- “Rickshaw - Ride” de Henk Hoekema.	- Leitura à primeira vista. - Sincronização do grupo. Sonoridade. - Estabilidade da mão direita. - Melodia e acompanhamento ligados. - Continuidade da execução. - Correção de digitações, notas e ritmos errados.	- Identificar e compreender melhor os padrões rítmicos e melódicos presentes no repertório. - Cultivar e consolidar a habilidade de manter uma precisão rítmica consistente entre os alunos (sincronização de ataques e sustentações). - Adquirir uma boa qualidade sonora durante a execução. - Desenvolver de forma eficiente a coordenação dos movimentos dos	- Expor aos alunos conhecimentos sobre padrões rítmicos e melódicos na execução musical. - Garantir que os alunos executem as figurações rítmicas dos seus naipes de maneira simultânea. - Fomentar a qualidade sonora durante a execução musical. - Garantir uma execução sem sons estridentes. - Garantir que os alunos tenham a mão direita estável durante a execução. - Destacar mais a melodia do que o	- Explicar e exemplificar a cada naipe como se executam alguns excertos do texto musical (digitações, notas e figurações rítmicas) a serem trabalhados. - Pedir aos naipes para repetirem os excertos várias vezes até compreenderem o que está a ser pedido. - Cantar as seções rítmicas caso os alunos apresentem dificuldades enquanto tocam. - Integrar os naipes de forma gradual. - Pedir aos alunos que toquem mais forte com o propósito de ouvir melhor as notas. - Pedir aos alunos para executarem junto à rosácea.	Cadeiras. Guitarras. Pedais. Estantes. - Partituras das peças. Lápis.	- Observação direta e contínua da prestação/ empenho dos alunos.	- Preparação e afinação dos instrumentos (5 minutos). - Dedicção à peça “Rickshaw - Ride” de Henk Hoekema (40 minutos).

Recursos Pedagógicos	Conteúdos Programáticos	Competências	Objetivos	Estratégias	Recursos Materiais	Avaliação	Tempo
		<p>dedos da mão direita, tendo em conta as dificuldades apresentadas pelo repertório selecionado.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver e consolidar o domínio interpretativo necessário para a execução do repertório selecionado.</li> <li>- Adquirir competências para desenvolver a técnica da mão esquerda.</li> <li>- Aprimorar a persistência e a concentração durante a execução musical.</li> <li>- Respeitar o texto musical do repertório selecionado.</li> </ul>	<p>acompanhamento.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizar os ligados presentes na partitura (3º e 4º naipe).</li> <li>- Evitar interrupções durante a interpretação musical (4º naipe).</li> <li>- Executar a obra sem digitações, notas e ritmos errados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fornecer sugestões para facilitar a execução da mão direita dos alunos.</li> <li>- Ressaltar a importância do destaque da melodia dentro do contexto interpretativo.</li> <li>- Explicar e pedir aos alunos para experimentarem os ligados indicados na partitura (4º naipe).</li> <li>- Verificar e corrigir qualquer erro técnico associados aos ligados (4º naipe).</li> <li>- Incentivar os alunos a prosseguirem mesmo em caso de falhas em figuras rítmicas ou notas (1º e 4º naipe).</li> <li>- Estar atento e corrigir eventuais digitações, notas e ritmos errados que podem ocorrer ao longo da aula.</li> </ul>			

Na aula de 29 de Fevereiro de 2024, o mestrando começou por afinar os instrumentos dos alunos e por verificar se ocupavam os seus lugares. De seguida, o mestrando e os alunos realizaram a leitura à primeira vista da peça “Rickshaw - Ride” de Henk Hoekema. Na primeira fase (desde o início até ao compasso 10), o mestrando explicou e exemplificou como se executa o texto musical aos 2º, 3, e 4º naipes, ou seja, as digitações da mão esquerda e direita, notas e ritmos. Após a explicação, marcou a pulsação enquanto pedia a cada naipe que repetisse várias vezes o que lhes tinha sido explicado e, posteriormente, integrou estes naipes de forma gradual até que estivessem a tocar em conjunto. No entanto, como o 1º e 2º naipe tinham dificuldades durante a execução, o mestrando sugeriu que mantivessem os dedos que faziam parte das próximas passagens.

Na segunda fase (compassos 17-25), o mestrando trabalhou de forma isolada com o 4º naipe, utilizando as mesmas estratégias, uma vez que estes possuíam a melodia e uma das partes mais difíceis da peça. Devido à falta de sonoridade em algumas notas durante a execução dos alunos, o mestrando alertou para a importância de destacar a melodia no contexto interpretativo, pedindo posteriormente que tocassem com mais intensidade. Este aspeto foi importante visto que havia mais alunos a executar o acompanhamento, pelo que era necessário garantir que a melodia se destacasse mais. Depois deste trabalho, mostrou aos restantes naipes como executar o texto musical e integrou-os de forma gradual até que estivessem a tocar todos em conjunto.

Na terceira e última fase (compasso 23), o mestrando concentrou-se em melhorar a qualidade da execução, mostrando ao 4º naipe como executar ligados com a mão esquerda. Enquanto os alunos experimentavam esta técnica, verificou e corrigiu-os sempre que executavam com demasiada intensidade, o que poderia resultar em sons estridentes.

Na quarta e última frase (do início até ao compasso 25), o mestrando pediu aos alunos para tocarem o excerto trabalhado do início ao fim. Antes dos alunos começarem a tocar, encorajou o 1º e 4º naipes a não terem medo de errar e, caso isso acontecesse, incentivou-os a continuar, uma vez que possuíam a melodia. Por outro lado, durante a interpretação, o mestrando interrompeu para ressaltar a importância de executar com a máxima intensidade possível junto à rosácea e fornecer várias sugestões aos alunos para facilitar a execução da mão direita. Estas sugestões incluíam pedir ao 4º naipe para encostar o polegar à corda mais grave enquanto executavam o texto musical e pedir aos restantes naipes que estabilizassem os restantes dedos nas outras cordas ao tocar apenas com o polegar.

Ao longo da aula, notou-se uma sintonia muito favorável entre os alunos e o mestrando, pelo que foi possível trabalhar de forma adequada. Embora a maioria se tenha esforçado para aplicar corretamente o que foi ensinado, houve alguns alunos que tiveram maiores dificuldades. Diante desta adversidade, o mestrando teve paciência e decidiu trabalhar com estes individualmente, garantindo que assim pudessem aprender de forma eficaz. Isto demonstra um enorme compromisso em garantir que cada aluno compreenda o que foi explicado e progrida enquanto músico. Desta forma, conclui-se que o ambiente de aprendizagem foi o mais produtivo possível.

## Planificação e reflexão da aula de 14/03/2024

Disciplina	Sala	Professor	Teor da aula	Grau dos alunos(as)
Classe de Conjunto	Carl Orff	Jordi Marcos	Lecionada	2º Grau
Período	Nº aula	Data	Hora	Duração
2º Período	21	14/03/2024	16:30h - 17:15h	45 minutos

Recursos Pedagógicos	Conteúdos Programáticos	Competências	Objetivos	Estratégias	Recursos Materiais	Avaliação	Tempo
- "Rickshaw - Ride" de Henk Hoekema.	- Transições das seções da peça. - Sincronização do grupo. - Melodia e acompanhamento - Sonoridade. - Estabilidade da mão direita. - Ligados. - Continuidade de execução. - Correção de digitações, notas e ritmos errados.	- Cultivar e consolidar a habilidade de manter uma precisão rítmica consistente entre os alunos (sincronização de ataques e sustentações). - Desenvolver e consolidar o domínio interpretativo necessário para a execução do repertório selecionado. - Adquirir uma boa qualidade sonora durante a execução	- Juntar e consolidar as seções já trabalhadas em aulas anteriores. - Garantir que os alunos executem as figurações rítmicas de maneira simultânea. - Destacar mais a melodia do que o acompanhamento. - Fomentar a qualidade sonora durante a execução musical. - Garantir que os alunos tenham a mão direita estável durante a execução. - Realizar os ligados presentes na partitura.	- Observar se os alunos colocaram em prática as propostas da aula anterior. - Formar vários grupos e pedir que executem os excertos sugeridos pelo mestrando. - Pedir aos naipes para repetirem os excertos várias vezes. - Indicar aos alunos quando devem aumentar e diminuir a intensidade sonora. - Integrar os grupos selecionados de forma gradual. - Cantar a melodia ou o ritmo do texto musical caso os alunos apresentem dificuldades enquanto tocam -	- Cadeiras. - Guitarras. - Pedais. - Estantes. - Partituras das peças. - Lápis.	- Observação direta e contínua da prestação/empenho dos alunos.	- Preparação e afinação dos instrumentos (10 minutos). - Dedicção à peça "Rickshaw - Ride" de Henk Hoekema (35 minutos).

Recursos Pedagógicos	Conteúdos Programáticos	Competências	Objetivos	Estratégias	Recursos Materiais	Avaliação	Tempo
		<p>- Desenvolver de forma eficiente a coordenação dos dedos da mão direita, tendo em conta as dificuldades apresentadas pelo repertório selecionado.</p> <p>- Adquirir competências para desenvolver a técnica da mão esquerda.</p> <p>- Aprimorar a persistência e a concentração durante a execução musical.</p> <p>- Respeitar o texto musical do repertório selecionado.</p>	<p>Evitar interrupções durante a interpretação musical.</p> <p>Executar a obra sem digitações, notas e ritmos incorretos.</p>	<p>Ressaltar a ideia de que os alunos responsáveis pela execução da melodia devem tocar o mais forte possível.</p> <p>Cantar o texto musical dos alunos que estejam a executar a melodia, incentivando-os a realçar ainda mais a intensidade sonora.</p> <p>Fornecer sugestões para facilitar a execução da mão direita dos alunos, caso seja necessário.</p> <p>Explicar aos alunos como executar os ligados indicados na partitura, caso seja necessário (4º naipe).</p> <p>Incentivar os alunos responsáveis pela execução da melodia a prosseguirem mesmo em caso de errarem figurações rítmicas ou notas.</p> <p>Estar atento e corrigir eventuais digitações, notas e ritmos errados que podem ocorrer ao longo da aula.</p>			

Na aula de 14 de Março de 2024, com a supervisão do professor Miguel Carvalhinho, o mestrando começou por afinar os instrumentos dos alunos e verificar se ocupavam os respetivos lugares. De seguida, os alunos interpretaram a peça “Rickshaw - Ride” de Henk Hoekema. Na primeira fase, devido a que na aula anterior não se fez uma revisão da primeira seção da peça (desde o início até ao compasso 16), o professor dividiu a orquestra em dois grupos com o intuito de consolidar a sincronização da orquestra: um constituído pelo 2º, 3º naipe e outro apenas com o 1º naipe. Depois de formar os grupos, o mestrando pediu a cada um destes que tocassem várias vezes desde o compasso 9 até ao compasso 16 para verificar tanto se mantinham uma precisão rítmica consistente, como se respeitavam o texto musical. Para finalizar, juntou os naipes de forma gradual até que todos estivessem a tocar em conjunto. Durante a execução, também sugeriu ao 3º e 4º naipe que tocassem mais piano do que os restantes, com o objetivo de destacar os outros que possuíam a melodia da peça.

Na segunda fase (compassos 17-25), enquanto o 1º, 2º e 3º naipe estudavam o excerto que seria trabalhado, o mestrando trabalhou outra vez, de forma isolada, com o 4º naipe, uma vez que estes possuíam a melodia e uma das partes mais difíceis da peça. Neste sentido, pediu a cada aluno desse naipe que tocasse individualmente para corrigir eventuais digitações e notas incorretas, sendo que, posteriormente, incentivou-os a não terem medo de errar e, caso isso acontecesse, cantava o ritmo correto para que mantivessem a constância do rigor rítmico. Após esta etapa, pediu a todos os alunos para tocarem em conjunto a fim de verificar alguma melhoria. Seguidamente, pediu a todos os alunos que tocassem em conjunto, incentivando o 4º naipe a tocar com mais intensidade para destacar a melodia. Durante a execução, devido à falta de continuidade na execução por parte de alguns alunos do 4º naipe, o mestrando cantou a melodia enquanto tocavam, para facilitar o retorno deles à peça.

Na terceira fase (compassos 33-41), o mestrando pediu para cada naipe repetir várias vezes até consolidar as ideias pretendidas, juntando-os posteriormente de forma gradual. Durante este trabalho, para além de incentivar os naipes que tinham a melodia a tocar com mais intensidade, o mestrando cantou o ritmo do 2º e 4º naipe para garantir a constância do rigor rítmico, uma vez que, ocasionalmente, falhava algumas figurações rítmicas.

Na quarta e última fase, o mestrando pediu a todos os alunos que repetissem as transições das seções (compassos 16-17, 24-25, 32-33 e 40-41) até ficarem completamente fluidas e sincronizadas.

A qualidade de execução do grupo foi, no geral, bastante satisfatória, evidenciando um desempenho musical notável por parte dos alunos. Por outro lado, mostraram-se recetivos às instruções e esforçaram-se para aplicar corretamente o que lhes foi ensinado, demonstrando assim uma sintonia favorável com o mestrando. Esta sintonia permitiu um trabalho mais eficiente e produtivo durante a aula.

### Planificação e reflexão da aula de 25/05/2024

Disciplina	Sala	Professor	Teor da aula	Grau dos alunos(as)
Classe de Conjunto	Carl Orff	Jordi Marcos	Lecionada	2º Grau
Período	Nº aula	Data	Hora	Duração
3º Período	28	25/05/2024	16:30h - 17:15h	45 minutos

Recursos Pedagógicos	Conteúdos Programáticos	Competências	Objetivos	Estratégias	Recursos Materiais	Avaliação	Tempo
<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Rickshaw - Ride” de Henk Hoekema.</li> <li>- “Paar Loopt” de Iorg Lindberg.</li> <li>- “Cinnamon Cake” de Iorg Lindberg.</li> <li>- “Gum” de Iorg Lindberg.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Breve revisão do repertório selecionado.</li> <li>- Sincronização em grupo.</li> <li>- Rigor rítmico.</li> <li>- Continuidade de execução.</li> <li>- Correção de digitações, notas e ritmos errados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Garantir que os alunos iniciem e concluam as seções musicais de maneira simultânea.</li> <li>- Cultivar e consolidar a habilidade de manter uma precisão rítmica consistente entre os alunos (sincronização de ataques e sustentações).</li> <li>- Respeitar o texto musical do repertório selecionado.</li> <li>- Aprimorar a persistência e a concentração durante a execução</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tocar o repertório selecionado do início ao fim seguindo todas as propostas indicadas na aula anterior.</li> <li>- Manter a concentração dos alunos antes de começar a tocar.</li> <li>- Garantir que os alunos executem as figurações rítmicas de maneira simultânea.</li> <li>- Evitar acelerar o andamento durante a execução.</li> <li>- Evitar interrupções durante a interpretação musical.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observar se os alunos colocaram em prática as propostas da aula anterior.</li> <li>- Instruir os alunos a observarem mais para o professor e a concentrarem-se antes da execução da obra.</li> <li>- Identificar problemas técnicos ou interpretativos que os alunos tenham durante a execução das determinadas melodias da obra para trabalhá-las de maneira isolada ou mais intensiva.</li> <li>- Formar vários grupos e pedir que executem os excertos sugeridos pelo professor, caso seja necessário.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cadeiras.</li> <li>- Guitarras.</li> <li>- Pedais.</li> <li>- Estantes.</li> <li>- Partituras das peças.</li> <li>- Lápis.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação direta e contínua da prestação/ empenho dos alunos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Preparação e afinação dos instrumentos (5 minutos)</li> <li>- Dedicção à peça “Rickshaw” de Henk Hoekema (10 minutos)</li> <li>- Dedicção à peça “Paar Loopt” de Iorg Lindberg (10 minutos).</li> <li>- Dedicção à peça “Cinnamon Cake” de Iorg Lindberg (10 minutos)</li> <li>- Dedicção à peça “Gum” de Iorg Lindberg (10 minutos)</li> </ul>

Recursos Pedagógicos	Conteúdos Programáticos	Competências	Objetivos	Estratégias	Recursos Materiais	Avaliação	Tempo
		musical.		<ul style="list-style-type: none"><li>- Bater a pulsação do andamento correto enquanto os alunos tocam.</li><li>- Cantar a melodia/ritmo enquanto os alunos tocam, caso seja necessário.</li><li>- Incentivar os alunos a prosseguirem mesmo em caso de falhas em figuras rítmicas ou notas.</li></ul>			

Na aula de 23 de Maio de 2024, com a supervisão do professor Miguel Carvalhinho, o mestrando começou por afinar os instrumentos dos alunos e verificar se ocupavam os respetivos lugares. De seguida, caso aparecesse alguma apresentação pública antes de acabar o ano letivo, procedeu-se à revisão da prática musical de todas as peças trabalhadas desde o início do ano letivo,

Em primeiro lugar, onde os alunos começaram por interpretar a peça “Rickshaw - Ride” de Henk Hoekema. Na primeira e única fase, o mestrando pediu aos alunos que tocassem mais rápido do início ao fim, com o propósito de criar um carácter mais animado e, aos alunos responsáveis pela execução da melodia, que tocassem com mais intensidade. Para incorporar estas indicações, enquanto o mestrando marcava a pulsação de forma mais rápida para que os alunos mantivessem um andamento constante, uma vez que ocasionalmente atrasavam ligeiramente o ritmo, também cantava as melodias principais para que os naipes responsáveis pela melodia tocassem com mais intensidade. Este processo foi realizado várias vezes até as ideias ficarem assimiladas.

Seguidamente, os alunos interpretaram a peça “Paar Loopt” de Iorg Lindberg. Na primeira fase (desde o início até ao compasso 25), devido à falta de sonoridade nalgumas notas, o mestrando incentivou os alunos do 3º e 4º naipe a enfatizarem de maneira exagerada as notas realizadas pelo polegar, com o objetivo de cativar o público de forma a mantê-lo concentrado e atento do princípio ao fim durante a performance (desde o início até ao compasso 2). Este aspeto é fulcral, pois o início de uma peça é o que capta a atenção do público, sendo imprescindível manter o mesmo nível de energia do princípio ao fim. Para além disso, enquanto o mestrando marcava a pulsação para que os alunos não acelerassem o andamento, pedia constantemente aos alunos do 1º naipe que tocassem com mais intensidade, destacando assim a melodia durante a performance (compassos 11-25). Na segunda e última fase, o mestrando reforçou a importância de todos os naipes realizarem a pausa no compasso 25 e pediu aos alunos do 1º e 2º naipe que repetissem várias vezes a transição do compasso 30 para o compasso 31, uma vez que alguns continuavam a falhar a nota tocada após a mudança de posição.

De seguida, os alunos interpretaram a peça “Cinnamon Cake” de Iorg Lindberg. Durante a performance, como alguns alunos do 2.º, 3.º e 4.º naipes continuavam com problemas de sincronização e tinham a mesma estrutura rítmica composta por mínimas, o mestrando bateu a pulsação à mínima para facilitar a execução de ataques. Para além disso, cantou a melodia do 1º naipe enquanto tocavam, tanto para que mantivesse a constância do rigor rítmico, já que ocasionalmente falhava algumas figurações rítmicas, como para que tocassem com mais intensidade, já que eram os únicos responsáveis pela execução da melodia. Na segunda e última fase (compasso 16), como alguns alunos realizaram o staccato fora de tempo, o mestrando explicou e exemplificou como cortar rapidamente a nota para executar esta técnica corretamente. Após a explicação, pediu a cada naipe que tocasse individualmente para,

posteriormente, integrá-los de forma gradual até que todos estivessem a tocar em conjunto.

Para finalizar, os alunos interpretaram a peça “Gum” de Iorg Lindberg. Na primeira fase, pediu aos alunos do 1.º naipe que tocassem mais forte para destacar a melodia do acompanhamento. Também reiterou a importância de ajustar as dinâmicas a cada repetição das seções da peça, solicitando que tocassem a primeira vez forte e a segunda vez piano. No entanto, como as dinâmicas não estavam muito distinguíveis, o mestrando teve que cantar as dinâmicas de forma exagerada enquanto tocavam.

Durante a aula, para além de solicitar constantemente aos alunos que se concentrassem antes de cada execução, durante a performance, o mestrando destacou a importância de estes olharem para ele durante a execução. Desta maneira, os alunos não perderam a percepção do ambiente à sua volta e estiveram atentos às informações que o mestrando fornecia para indicar o tempo, as entradas, as dinâmicas e outros aspetos da interpretação musical, enquanto seguiam a melodia principal. Para além disso, encorajou-os constantemente a não ter medo de falhar e, caso ocorresse, incentivou-os a continuar, pois é importante desenvolver a habilidade de manter a fluidez da execução mesmo diante das pequenas falhas.

A qualidade de execução do grupo foi, no geral, bastante satisfatória, evidenciando um desempenho musical notável por parte dos alunos. Também se mostraram recetivos às instruções e esforçaram-se para aplicar corretamente o que lhes foi ensinado, demonstrando assim uma sintonia favorável com o mestrando. Esta sintonia permitiu um trabalho mais eficiente e produtivo durante a aula. Por outro lado, os alunos demonstraram uma melhor sincronização durante a execução do ritmo e uma melhoria na aplicação das dinâmicas em comparação ao 1º período. Isto indica um bom progresso das habilidades técnicas e interpretativas dos alunos.



## 4. Reflexão final sobre a Prática de Ensino Supervisionada

A PES, realizada no CRCB desde o dia 26 de Outubro até dia 13 de Junho do ano letivo 2023/24, foi desenvolvida na disciplina de Instrumento, onde se fez o acompanhamento uma aluna de 3º Grau, e na disciplina de Música de Câmara, com o acompanhando de uma orquestra de guitarras, constituída por alunos do 2º Grau. A PES, mais vulgarmente e daqui para a frente referido como estágio, contou com a cooperação do professor Jorge Pires e foi supervisionado pelo professor Miguel Carvalhinho, da ESART do IPCB.

O espaço das salas de aula onde decorreu o estágio era adequado, com condições acústicas favoráveis e recursos materiais de qualidade. Durante as aulas, o professor Jorge Pires demonstrou um trato impecável, colocando-me à vontade para esclarecer todas as dúvidas pedagógicas e informativas que tivesse. Por outro lado, o corpo não-docente demonstrou sempre disponibilidade e cordialidade para atender a qualquer pedido ou questão que surgisse. Em definitivo, o CRCB é uma excelente instituição que me permitiu estagiar de forma apropriada.

No início do estágio, fez-se uma reunião com o professor cooperante onde ficou acordado que o mestrando iria observar as aulas de duas em duas semanas, tendo ficado definido o respetivo planeamento e horário. Apesar de algumas alterações causadas por indisponibilidades, tanto do mestrando como de terceiros, este acordo foi cumprido dentro daquilo que é a prática e vicissitudes deste tipo de planeamento.

E se o cumprimento do planeamento correu, como dito, dentro da normalidade, já a prática de ensino que me foi proporcionada foi excecional e, penso que, de um enorme proveito para o meu futuro profissional.

Um dos fatores que contribuíram para esse sucesso foi o repertório selecionado em ambas as disciplinas, pois achei-o bastante adequado para a idade e nível dos alunos em questão. As peças propostas, não sendo excessivamente exigentes, tinham o mérito de se tornaram progressivamente mais difíceis ao longo do ano letivo, apresentando novos desafios que permitiram aos alunos evoluir, tanto na leitura à primeira vista, como do ponto de vista técnico e de exigência em termos de detalhe e expressividade. Isto contribuiu de forma clara para manter o interesse e a motivação dos alunos.

No entanto, na minha opinião, no que se refere à disciplina de Instrumento, o repertório da aluna observada, sendo consistente, poderia ser um pouco mais diversificado do ponto de vista técnico, uma vez que incluía três peças específicas para trabalhar a execução de arpejos. Embora o professor tenha selecionado estas peças com base nas necessidades da aluna, teria sido interessante explorar outras peças que permitissem trabalhar mais questões relacionadas com a técnica.

De um ponto de vista global, quer na disciplina de Instrumento, quer na disciplina de Música de Câmara, os repertórios foram bem definidos pelo professor Jorge Pires

que, para além deste aspeto e graças à sua experiência, paciência e uma grande habilidade em transmitir informações com segurança, desempenhou um papel crucial em garantir que todos os alunos recebessem o apoio necessário para melhorarem constantemente ao longo do ano.

Enquanto futuro professor, esta atitude permitiu-me compreender melhor a importância de criar uma relação de confiança com os alunos e de como isso proporciona um ambiente tranquilo que incentiva a prática e a própria aprendizagem.

Ao analisar o panorama geral ao longo do tempo, notou-se uma grande evolução dos alunos observados durante o ano letivo.

No que se refere à disciplina de Instrumento, durante o acompanhamento da aluna de 3º Grau, apresentou um bom comportamento, revelou-se bastante receptiva em relação aos aspetos que precisava de melhorar e esforçou-se para aplicar corretamente o que lhe foi transmitido e ensinado, mesmo que, por vezes, estivesse um pouco menos interessada. Como primeira experiência e contato com a lecionação de aulas, acho que o facto do professor me ter dado a oportunidade de trabalhar com esta aluna em particular (tranquila, minimamente interessada, com uma mente aberta às sugestões) foi bastante positivo para mim, uma vez que foi relativamente fácil explicar e transmitir as minhas indicações.

Simultaneamente, penso que a aluna também conseguiu desenvolver uma melhor compreensão das indicações abordadas e uma maior capacidade para colocá-las em prática com eficiência. Com esta evolução positiva, aprendi que a utilização de exercícios práticos é a melhor maneira de os alunos mais jovens estimularem o seu desenvolvimento musical e superarem obstáculos, tanto questões técnicas e interpretativas, como passagens difíceis, que podem ser trabalhadas de forma isolada.

De forma geral, a utilização de exercícios práticos torna o ambiente de aprendizagem mais envolvente, uma vez que os alunos podem sentir-se mais adaptados e, conseqüentemente, compreender melhor as orientações transmitidas. Para além disso, a aprendizagem poderá ser mais envolvente e, por isso, os benefícios poderão ser ainda maiores se, por vezes, o docente participar no exercício que o aluno estiver a realizar.

No caso particular da disciplina de Instrumento, a qualidade de execução da aluna demonstrou um progresso significativo. Ou seja, pude perceber uma melhoria notável na coordenação da mão esquerda, na execução de arpejos (coordenação, resistência e independência dos dedos) na técnica *legato* e na qualidade sonora. Ela acabou por se habituar a tocar com as unhas, o que lhe permitiu dar mais intensidade às suas interpretações. Também demonstrou uma maior concentração ao longo do tempo, cometendo cada vez menos erros e conseguindo manter o rigor rítmico das peças que interpretou com mais facilidade. No que toca à postura corporal, apesar de a aluna ter melhorado significativamente, ainda conserva alguns problemas que arrasta desde o início do ano letivo e que prejudicam o seu relaxamento muscular durante a execução.

No caso do acompanhamento da orquestra de guitarras, composta por alunos do 2º Grau, percebi que a turma tende a ser um pouco irrequieta. Ainda que alguns alunos apresentem um comportamento exemplar, outros distraem-se constantemente. Embora seja uma pessoa tímida, considero que enfrentar essa adversidade proporcionou-me uma oportunidade valiosa para aprender a estabelecer foco e disciplina de maneira eficaz dentro da sala de aula. Desta forma, pude melhorar a minha capacidade de liderança e, com isso, consegui criar um ambiente de aprendizagem adequado.

Relativamente aos progressos da orquestra, apesar da preparação do repertório ficar um pouco comprometida devido às dificuldades de alguns alunos e à sua falta de estudo em casa, o trabalho teve um percurso bastante positivo. Durante as aulas observadas, notei uma melhoria na sincronização dos ataques e em certos aspetos interpretativos, especialmente na execução das dinâmicas e na qualidade sonora.

Através destas observações mais imersivas e abrangentes, sobretudo o que envolve a interação entre professores e alunos, bem como os métodos pedagógicos adotados no sistema de ensino, aprendi e trabalhei bastantes estratégias que me prepararam de forma mais sólida para os desafios futuros da minha carreira como docente. Estas estratégias estão relacionadas com as problemáticas mais frequentes, as diferentes abordagens de ensino adotadas pelo professor para resolver esses problemas e as diversas formas de lidar com as personalidades dos alunos.

Esta experiência revelou-se crucial, uma vez que ao observar as aulas de outros professores, podemos obter uma perspetiva distinta e identificar detalhes que poderiam escapar à nossa atenção quando estamos a lecionar a nossa própria aula.

Desta maneira, tornou-se mais simples lecionar as minhas próprias aulas durante o estágio, uma vez que esta experiência forneceu-me estratégias valiosas que contribuíram para uma gestão mais eficaz para alcançar os objetivos propostos.

No entanto, apesar de ter adquirido estas bases teóricas, penso continuar a expandir os meus conhecimentos e habilidades com o objetivo de extrair o melhor potencial de cada aluno. Acredito que a aprendizagem é um processo contínuo e que, como futuro docente, é meu dever criar um ambiente de aprendizagem onde os alunos se sintam seguros para explorar, errar e aprender. Cada aluno possui um ritmo de aprendizagem e um conjunto único de talentos e desafios, pelo que será de extrema importância entender as necessidades individuais dos alunos para adaptar as abordagens pedagógicas de forma a proporcionar um ensino mais personalizado e eficaz. Apesar disso tudo exigir muita dedicação, paciência e uma paixão genuína pela educação, acredito que a satisfação pessoal de ver o progresso e o sucesso dos meus futuros alunos será imensamente gratificante. Manter os alunos motivados e aptos para a aprendizagem é um desafio que enfrentarei com compromisso e empenho.

Para além da vontade de continuar a aprender e a expandir os conhecimentos e habilidades de forma académica, também aprendi a importância de nos adaptarmos a

diferentes situações, pois é através desse processo que nos deparamos com novas realidades e oportunidades de crescimento, especialmente quando se trata de aprimorar as nossas abordagens pedagógicas. Este é um dos aspetos positivos que decorre durante a PES, vulgo Estágio. As oportunidades práticas, que me permitiram experimentar e adaptar estratégias às necessidades específicas dos alunos, foi um dos fatores que mais contribuiu para o meu desenvolvimento e superação pessoal.

Antes do estágio, não tinha qualquer experiência em dar aulas, o que inicialmente gerava inseguranças várias, que me limitavam pessoalmente. A insegurança que mais se destacava era o receio dos imprevistos e das possíveis situações complicadas que poderiam surgir durante a aula. A ansiedade impedia-me de estar consciente do que se passava à minha volta e de poder improvisar nos momentos cruciais.

Consequentemente, notei que nas primeiras aulas não tinha a capacidade de arranjar soluções de forma imediata, quer para responder às necessidades individuais dos alunos, quer para conseguir transmitir as indicações com autoconfiança. Para além disso, era demasiado ambicioso em resolver muitos problemas durante as primeiras aulas, o que, embora tenha tornado as aulas produtivas, acabou por deixar alguns alunos cansados e sobrecarregados. Isto muitas vezes resultava em dar instruções com pressa, devido à falta de tempo, o que poderia comprometer a capacidade dos alunos de colocar em prática as indicações por se sentirem cansados. Por outro lado, como são alunos muito jovens, se estiverem sobrecarregados, é provável que se esqueçam de algumas indicações ou não consigam implementar tudo durante a semana.

Diante destas adversidades, a PES revelou-se uma oportunidade valiosa para enfrentar estes desafios e aprender a lidar com as situações que me intimidavam dentro do contexto educacional, especialmente com alunos mais jovens. Estas situações incluíam, desde momentos em que algum aluno não compreendia ou tinha dificuldade em implementar determinada sugestão, como episódios com comportamentos inadequados na sala de aula, ou mesmo eventuais situações de indisposição de algum aluno que pudessem implicar a ação imediata do professor e o seu sentido de responsabilidade.

Esta experiência permitiu-me reduzir a ansiedade que me fazia pensar em excesso, ganhar mais confiança na minha prática pedagógica, aprimorar a minha capacidade de comunicação e melhorar significativamente a gestão dos conteúdos das aulas, assim como o tempo dedicado a cada aluno. Desta maneira, ao enfrentar estas situações, sinto-me mais preparado para lidar com diversas circunstâncias pedagógicas e promover um ambiente de aprendizagem mais produtivo e positivo e, sobretudo, acredito que este é um processo contínuo, à medida que continuar a dar mais aulas conseguirei aprimorar ainda mais as minhas habilidades pedagógicas.

Concluo esta reflexão afirmando que a PES desempenhou um papel fulcral na minha formação como docente, tornando-se numa jornada transformadora que me permitiu crescer de maneira pessoal e profissional.



**PARTE II:** Investigação: “*Influência da ansiedade no nível da qualidade de execução da guitarra clássica*”

## 1. Problemática

A execução de uma peça musical é amplamente reconhecida como uma das tarefas mais desafiadoras e rigorosas que os seres humanos podem realizar (West, 2005 apud Matos, 2018). Este processo requer um elevado nível de perfeccionismo, envolvendo uma entrega completa do indivíduo a nível físico, mental e emocional (Galamian, 1998). Segundo (Kenny & Osborne, 2006): *“Uma boa performance deve ser não só correcta do ponto de vista técnico e musical, mas também criativa, rica do ponto de vista emocional e comunicativa. (...) O grau de perfeccionismo é muito elevado e a performance musical exige um elevado nível de destreza motora fina, coordenação, concentração, memória e capacidades de expressividade ao nível interpretativo.”*

No entanto, o indivíduo não enfrenta apenas a complexidade envolvida na execução musical, mas também a responsabilidade de partilhar o seu trabalho com o público.

A trajetória de um indivíduo, desde a sua formação inicial, está repleta de momentos que envolvem avaliações, provas, audições, concertos, recitais e competições. Estas formas de apresentação abrangem tanto o aspeto da avaliação como a exposição pública do indivíduo e ambos podem ser indutores de ansiedade (Kenny & Osborne, 2006).

Num estudo realizado (Damas, 2017), que envolveu músicos profissionais e estudantes de música clássica em Portugal, foi observado que, dentro do grupo analisado, a ansiedade ligada à performance musical foi reportada por 86,7% dos participantes (52% relatado por músicos profissionais e 32% por estudantes). Através destas pesquisas, pode concluir-se que estes dados sobre a ansiedade na performance musical são relevantes, uma vez que destacam a necessidade de dedicar maior atenção à saúde mental de estudantes e professores de música, bem como a outros profissionais da área, especialmente aqueles envolvidos em atuações musicais (Pessoa, 2021).

No entanto, apesar deste tema ser muito importante no contexto da performance musical, acredito que a questão da ansiedade ainda não seja devidamente abordada ao longo da formação académica.

Para muitos intérpretes, eu incluído, a ansiedade na performance musical é considerada como um obstáculo bastante comum e relevante durante o progresso profissional. Isto tem-me feito refletir sobre esta temática, como a ansiedade surge e pode influenciar a qualidade de execução, para que seja mais fácil implementar intervenções que resultem na melhoria da formação dos alunos/intérpretes e na qualidade da interpretação musical.

De acordo com (Lipp, 1990), a ansiedade é experimentada pela grande maioria, mas só um pequeno grupo compreende ou reconhece os seus efeitos.

De seguida, será apresentada a revisão da literatura e o projeto de investigação deste Relatório de Estágio.



## 2. Ansiedade na performance musical

A ansiedade pode ser definida como um pacote cerebral que é ativado quando o indivíduo sente medo ao identificar algum perigo através dos seus sensores (externos e internos), instintos e memórias passadas. Este estado manifesta-se, sobretudo, em situações que antecedem o novo, o desafio ou uma experiência de alguma forma arriscada ou estressante para o indivíduo (Teles, 2018). Segundo (Burin & Osório, 2016), no contexto da performance musical, estes antecedentes estão relacionados com as apresentações em público, que podem ser consideradas uma forma de avaliação, ao tocar um instrumento musical ou cantar.

Sempre que o indivíduo perceber que algo importante ou ameaçador está prestes a ocorrer, desencadeia-se um conjunto de sintomas (emoções e reações corporais) que preparam o corpo para o enfrentamento ou para a evitação de uma situação fora do comum — mecanismo de sobrevivência, conhecido como “luta ou fuga” — (Teles, 2018).

Isto ocorre porque, diante do perigo, o cérebro do indivíduo dispara um alarme, vindo de uma região cerebral específica chamada amígdala, que é enviado por duas vias importantes: a ativação dos nervos do sistema simpático, que faz parte do sistema autónomo, e a liberação de hormonas pela glândula suprarrenal (Teles, 2018).

De acordo com (Teles, 2018), o sistema nervoso autónomo pode ser dividido em duas partes:

- **Sistema nervoso simpático:** Responsável por preparar o corpo para a ação em situações de perigo, ativando os órgãos para responder rapidamente a possíveis ameaças;
- **Sistema nervoso parassimpático:** Responsável por restabelecer o corpo ao seu estado normal, sendo essencial para a recuperação e o funcionamento adequado dos órgãos.

*“Para além da ativação dos nervos do sistema simpático, em um quadro de ansiedade existe também a secreção de substâncias no sangue, feita pela glândula suprarrenal, ou adrenal. Essa pequena glândula, que, como o nome diz, fica na parte superior de cada um dos rins, libera hormônios relacionados ao estresse, tais como adrenalina e cortisol. Isso também impacta o funcionamento dos órgãos, que se modificam para conseguir um ganho provisório de rendimento, algo fundamental em uma situação de enfrentamento ou fuga.”* (Teles, 2018).

Levando-se em conta estas informações, a ansiedade pode tanto beneficiar como prejudicar as habilidades técnicas e interpretativas do indivíduo (Mendanha, 2014), dependendo das circunstâncias ou intensidade (Matos, 2018).

(Bilbao, 2010) refere que existem quatro tipos diferentes de ansiedade, dependendo da forma como ocorrem e se manifestam:

- **Espontânea:** Aparece de forma inesperada;
- **Fóbica:** Surge como consequência de uma situação específica;
- **Antecipatória:** Provocada por pensamentos de alguma situação particular (Bilbao, 2010). Estes pensamentos podem desencadear-se por uma sensação de perigo subjetivo, que é criada exclusivamente na mente do indivíduo (Vanni & Vanni, 2009);
- **Positiva:** Ocorre quando a ansiedade se torna num impulso para realizar atividades que são atraentes para o indivíduo;
- **Patológica:** Ocorre quando a ansiedade se torna num estado de intensa inquietação desgastante (Bilbao, 2010). Este estado de ansiedade tem um impacto significativo no bem-estar do indivíduo, criando, assim, obstáculos ao seu adequado funcionamento social e profissional (Paulino & Godinho, 2002).

Se o indivíduo sofrer ansiedade antecipadamente, é mais provável que as manifestações de medo do palco tenham impacto, não só o momento da apresentação pública, mas também no período que a antecede — nas práticas de estudo, na sala de aula e nos ensaios. (Francolí, 2005 apud Mendanha, 2014).

Por outro lado, quando o indivíduo sente ansiedade patológica, ou seja, quando enfrenta situações que o deixam ansioso ou desconfortável e sente que não tem os recursos suficientes para lidar com elas, o corpo gera sintomas desproporcionais em relação ao perigo — exageradas seja em intensidade, seja em duração — ou na ausência de perigo real (Mendanha, 2014; Teles, 2018), tornando toda a performance numa luta angustiante sem qualquer hipótese de criar música (Mendanha, 2014).

As performances mal sucedidas podem desencadear pensamentos negativos no indivíduo, como a preocupação nos aspetos de autoavaliação de capacidades de lidar com o perigo iminente, em futuras apresentações, desenvolvendo ainda mais a sua ansiedade. Este efeito impede que se concentre nos aspetos técnicos e interpretativos da performance (Kenny & Osborne, 2006).

Desta maneira, é comum que indivíduos que sofrem demasiada ansiedade tenham mais possibilidades de evitar situações, pessoas ou sentimentos, utilizando estratégias de evitação (Lamares, n.d.). Evitar o fracasso é uma maneira de preservar a autoestima, pois ao evitar situações temidas, os indivíduos evitam confrontar sua própria percepção de incompetência para superar seus medos (Antunes, 2006).

Quando alguém repete o comportamento de evitar situações desafiadoras, pode acabar reforçando esse padrão e entrar num "ciclo de evitamento". Isto significa que o indivíduo irá fortalecer a crença de que não é capaz de lidar com essas situações, gerando posteriormente uma sensação de baixa autoestima. (Lamares, n.d.).

Para além disso, (Teles, 2018) refere que, quando a ansiedade se manifesta de forma patológica, pode assumir diversas expressões clínicas. As mais comuns são o transtorno de ansiedade generalizada, síndrome do pânico, síndrome do estresse pós-traumático, transtornos compulsivos e obsessivo-compulsivos e fobias específicas.

## 2.1. Causas da ansiedade

A ansiedade na performance musical é influenciada por três fatores: a pessoa (indutores internos de ansiedade), a tarefa e a situação (indutores externos de ansiedade). Desta forma, a ansiedade na performance musical é um fenômeno complexo, no qual a interação dinâmica destes três fatores desempenha um papel fundamental na experiência do indivíduo e no resultado geral da performance musical (Valentine, 2004).

### 2.1.1. Indutores internos de ansiedade

A personalidade é um fator fulcral a ser trabalhado, pois, segundo (Pierre Doutot, 2018 apud Matos, 2018), a forma como os indivíduos pensam, encaram, agem, acreditam, avaliam e estabelecem metas influencia significativamente o grau de percepção que têm sobre a performance musical como algo intimidante.

Como todos os indivíduos têm qualidades e defeitos, com uma história pessoal que influencia diretamente o seu presente (Hoppenot, 2005), apesar de existir uma grande variedade de estímulos ou situações que podem causar desconforto, o medo não se manifesta da mesma forma em todos os indivíduos (Dalia, 2004).

Neste contexto, o ambiente de aprendizagem desempenha um papel de extrema importância, uma vez que vários alunos começam os seus estudos musicais desde muito jovens, durante os seus anos de formação emocional (MacGrath, 2012).

Neste parágrafo, serão apresentadas algumas das características da personalidade que podem influenciar a forma como o medo se manifesta na performance musical.

#### 2.1.1.1. Sensibilidade e Insensibilidade

A sensibilidade à ansiedade é a tendência do indivíduo em perceber o seu próprio estado ansioso e interpretar os seus sintomas como potencialmente prejudiciais (Kenny, 2011). Ou seja, trata-se do "*medo da estimulação relacionada às sensações que emergem a partir das crenças (ou pensamentos catastróficos) de que as próprias sensações são perigosas ou nocivas*" (Stephenson & Quarrier, Taylor et al., apud Kenny, 2011).

Desta maneira, numa situação de performance musical, ao perceber uma possível ocorrência dessas sensações indesejadas, o indivíduo pode-se tornar mais ansioso, mesmo que os sintomas não se manifestem (Nascimento, 2013).

Portanto, é fundamental que o indivíduo desenvolva uma maior resiliência emocional para que possa experienciar sintomas de ansiedade sem que os considere como um perigo real.

### 2.1.1.2. Extroversão e introversão

A extroversão e a introversão são alguns dos traços da personalidade mais amplamente estudados dentro do campo da Psicologia da Personalidade. Segundo o psicólogo alemão Carl Jung, referido em (Fortes, 2019), os indivíduos extrovertidos são mais atraídos pela vida exterior, enquanto os indivíduos introvertidos tendem a focar-se no seu mundo interior (pensamentos e emoções).

Desta maneira, como os extrovertidos tendem a “caçar” estímulos e os introvertidos provavelmente evitarão fontes excessivas de estimulação (Eysenck, 2006), ambos reagem de forma distinta ao mesmo estímulo ou situação. A principal diferença está na maior sensibilidade dos introvertidos aos estímulos em comparação com os extrovertidos. Isto acontece porque os introvertidos possuem uma amígdala mais reativa, o que os torna mais sensíveis e propensos a reagir de forma mais intensa a certos tipos de estímulos — desde sensoriais, a intelectuais ou sociais (Fortes, 2019).

Essa maior sensibilidade também está associada à percepção rápida de perigo dos indivíduos perante situações ameaçadoras. (Eysenck, 1957) utilizou a dimensão extroversão-introversão nas suas pesquisas para explicar a dinâmica da histeria e da ansiedade, onde se revelou que a percepção do perigo dos introvertidos é mais rápida em comparação com os extrovertidos. É de referir que os introvertidos também teriam mais condições para um processo de “coping”<sup>3</sup> em que um número maior de condições adaptativas seria então o resultado.

No entanto, a introversão é frequentemente confundida com a timidez, que é adquirida em contextos sociais (Fortes, 2019). Trata-se de um transtorno psicológico, derivado da ansiedade, caracterizado por uma sensação de medo de ser julgado. Desta maneira, o indivíduo tende a focar a sua atenção em possíveis sinais de desaprovação por parte dos outros, analisando tudo aquilo que lhe parece incorreto e desvalorizando aquilo que está a correr bem. Isto prejudica o seu desempenho musical, concretamente o desenvolvimento motor e cognitivo (Gomes & Monteiro, 2024).

### 2.1.1.3. Traço de ansiedade

O traço de ansiedade refere-se à inclinação do indivíduo em se sentir constantemente preocupado ou apreensivo (Nascimento, 2013). Isso implica que, quando um indivíduo apresenta um elevado nível desse traço, têm uma predisposição para perceber um maior número de situações como perigosas ou ameaçadoras, reagindo a essas situações com um aumento no nível de ansiedade (Spielberger apud Gonçalves e Belo, 2007; Kenny, 2011).

Segundo (Deffenbacher; Spence e Spence, apud Kenny, 2011), este tipo de indivíduos geralmente apresentam um desempenho inferior em situações que envolvem avaliação de desempenho e/ou a ameaça de fracasso.

---

<sup>3</sup> Ideia apresentada por (Eysenck, 1988), que nos mostra a personalidade como uma perspetiva cuja função é a gestão do estresse.

#### 2.1.1.4. Autoestima

De acordo com (Eguiluz, 2003 apud López, 2014), a autoestima pode ser definida como uma avaliação que o indivíduo faz de si mesmo, ou seja, o que pensamos e sentimos, a sua capacidade de se sentir competente e de manter essa sensação ao longo do tempo.

Este fator influencia a maneira como o intérprete se vê e se valoriza como indivíduo. Portanto, considerando que essa característica pode variar ao longo do seu progresso musical, o seu estímulo permitirá ao indivíduo explorar sua própria identidade e desenvolver a capacidade de se desconectar do ambiente envolvente (Matos, 2018).

Dentro deste contexto, há dois tipos de autoestima: baixa e alta. A autoestima baixa envolve ter pensamentos e crenças negativas sobre si próprio, culpar-se ou atribuir a culpa aos outros pelos seus próprios fracassos (Yáñez, 2003) e sentir-se com pouco valor (Satir, 1991). Por outro lado, a autoestima alta consiste em ter o máximo possível de crenças positivas sobre nós próprios (Shub, 2006).

(Matos, 2018) caracteriza as consequências destes dois tipos de autoestima: *“Portanto, uma baixa autoestima, afeta a relação do músico com o meio, colegas, trabalho, nas decisões, entre inúmeros fatores, que por sua vez, traduz-se numa incapacidade de enfrentar desafios, falta de crença nas suas capacidades, levam-no a um estado de ansiedade frequente e agitação emocional. Por sua vez a autoestima elevada fornece ao músico a capacidade de trabalhar de forma mais adequada e correta. Não perde tempo preocupado com o que ocorreu nem com o que virá. Trabalha muito na base da confiança pessoal, o que permite resolver os problemas sem se deixar afetar pelos mesmos. Em suma, consegue enfrentar a vida com maior confiança e otimismo o que lhe permite alcançar com maior facilidade os seus objetivos e sentir-se realizado.”*

Para alcançar uma autoestima alta, segundo (López, 2014), serão necessários os seguintes componentes:

- **Autoconhecimento:** Adquirir um maior conhecimento dos sentimentos, pensamentos, desejos e habilidades (qualidades, defeitos e limitações) do indivíduo.
- **Autoaceitação:** Abordar a experiência do indivíduo com uma atitude que torne irrelevantes os conceitos de desaprovação ou aprovação.
- **Autoafirmação:** Ação necessária para que o intérprete expresse no momento o que quer transmitir através da música (López, 2014).

#### 2.1.1.5. Traço de perfeccionismo

Apesar do perfeccionismo ser fundamental numa performance musical, essa busca pela perfeição pode conduzir a momentos de insucesso. Ou seja, este traço de personalidade pode influenciar os indivíduos a elevarem as suas expectativas a um

nível tão alto que passam a ver o sucesso como a única coisa que importa. Isto pode resultar em ideias rígidas sobre o que define o sucesso e o fracasso. Desta maneira, investem uma quantidade significativa de energia (estudar e adquirir novos conhecimentos) com o objetivo de se concentrar exclusivamente em alcançar o objetivo desejado (Matos, 2018).

Assim, altos níveis de perfeccionismo revelam um fenómeno paradoxal associado a este traço de personalidade, uma vez que os indivíduos se sentem frequentemente insatisfeitos com as suas próprias realizações por não terem atingido todos os objetivos estabelecidos. Isto influencia os indivíduos, tornando-os suscetíveis a uma degradação no seu desempenho, pois esta insatisfação causará perda de autoestima, dificuldades de concentração, incapacidade de adaptação ao ambiente de encontrar soluções para os imprevistos (Matos, 2018).

Dadas estas circunstâncias, a maneira como a performance musical decorre pode ter um impacto significativo no futuro do indivíduo. Após o esforço dedicado ao trabalho preparatório, um sentimento de realização pode transformar-se em desilusão se a performance não corresponder às suas expectativas (Lopes, 2023).

## **2.2. Indutores externos de ansiedade**

(Sinico & Winter, 2012) refere, baseando-se em Dairy, que *“a ansiedade estaria condicionada a elementos intrínsecos de cada indivíduo e de como este se relaciona com o meio que o circunda.”*

No entanto, a ansiedade sentida pelo indivíduo não surge apenas devido ao que ocorre no momento da apresentação. Existem outros fatores que acontecem antes da performance musical que podem contribuir para o estado ansioso (seleção de repertório e prática de estudo), os quais serão apresentados a seguir.

### **2.2.1. Tarefa**

#### **2.2.1.1. Seleção de repertório**

A escolha do repertório influencia diretamente a segurança e a confiança do indivíduo, especialmente devido ao seu nível de complexidade. Ou seja, quando o repertório é considerado fácil e apresenta desafios técnicos ou interpretativos pouco significativos, pode ser percebida como entediante. Por outro lado, se o repertório apresentar um nível de desafio muito elevado, o nível de ansiedade associado à execução do indivíduo pode aumentar (Sinico & Winter, 2012).

Portanto, é de extrema importância encontrar peças musicais que ofereçam um desafio adequado (Mendanha, 2014), tendo em conta as capacidades do indivíduo e o tipo de apresentação — recitais, exames, competições — (López, 2014), para que não se torne nem entediante e nem demasiado exigente ao ponto de o deixar demasiado ansioso (Mendanha, 2014).

Para além disso, se esta seleção prévia do repertório não for realizada de forma consciente, muitas horas de estudo poderão ser desperdiçadas, dado que uma mudança de repertório a meio ou no final do processo pode ter repercussões graves e afetar diretamente a confiança do indivíduo (López, 2014).

Segundo (López, 2014), os aspetos gerais que o docente ou intérprete deverá considerar na seleção do repertório são os seguintes:

- **Aspetos artísticos:** como o período estilístico da obra;
- **Aspetos formativos:** como o nível de abstração do aluno/intérprete, dificuldades técnicas;
- **Aspetos espirituais:** como as dificuldades para experimentar emocionalmente a peça.

#### 2.2.1.2. Prática de estudo

Uma preparação inadequada é um dos principais fatores que contribuem para a ansiedade na performance musical, resultando em dificuldades tanto em controlar a execução como na adaptação à situação (Hoppenot, 2005).

Portanto, o estudo do repertório deve ser constante até que esteja totalmente integrado, pois o indivíduo terá menos medo e mais confiança quando as informações estiverem assimiladas com maior profundidade. Isto permitirá ao indivíduo enfrentar com maior facilidade inevitáveis interferências causadas pela presença do público durante a performance musical (Hoppenot, 2005).

Após selecionar o repertório, o indivíduo deverá estabelecer o tempo necessário para realizar a sessão de aquecimento e de estudo prévio, a fim de desenvolver as habilidades técnicas e interpretativas essenciais para a apresentação (Hoppenot, 2005). Segundo (Rodríguez, 2010), as sessões de estudo mais curtas são mais produtivas do que as sessões longas, uma vez que já se demonstrou que o tempo máximo para manter uma boa concentração é de aproximadamente cinquenta minutos.

Por outro lado, torna-se essencial que os docentes ensinem aos alunos, ou que os próprios intérpretes adquiram métodos/estratégias de estudo (relacionadas com a gestão do tempo, memorização, entre outros) eficazes dentro das suas sessões. Estes métodos/estratégias devem ter como objetivo desenvolver as competências autónomas de aprendizagem, bem como refletir sobre a sua prática de estudo, de modo a torná-la mais eficiente.

Durante este processo, é crucial que o professor evite adotar uma postura excessivamente autoritária e exigente, pois isso pode criar um círculo vicioso no aluno, ficando ansioso e resultar daí falta de estudo, que por consequência gera mais ansiedade no momento da performance, que volta a refletir-se novamente na falta de estudo (Mendanha, 2014).

## **2.2.2. Situação**

### **2.2.2.1. Ambiente**

A ansiedade na performance musical também pode ser afetada por fatores como o tamanho do palco, a audiência e a distribuição do cenário, causando uma sensação de "medo do desconhecido" no cérebro do indivíduo (Matos, 2018). Essa atmosfera varia desde um pequeno espaço com um reduzido grupo de pessoas dirigindo a sua atenção para um ponto específico, até grandes espaços concebidos especialmente para proporcionar ao público as melhores perspectivas da apresentação (Lozano, 2007).

Para minimizar essa sensação, é importante que o indivíduo chegue antecipadamente ao local da apresentação e dedique tempo para verificar com atenção tudo o que está ao seu redor (Matos, 2018). Na minha opinião, seria ideal que o indivíduo também tivesse a oportunidade de aquecer ou tocar previamente no local da performance, uma vez que o ajudaria a adaptar-se melhor às condições do ambiente (acústica, iluminação, entre outros).

Para além disso, como o sucesso ou fracasso das apresentações dos alunos afetar diretamente a sua autoestima, os docentes deverão criar experiências positivas (Mendanha, 2014). No caso dos alunos mais novos, (Matos, 2018) refere que as primeiras audições devem ocorrer diante de um público acolhedor num ambiente agradável. Isto permitirá que o aluno crie um impacto positivo (guarde boas recordações do momento) nas futuras apresentações. No entanto, considero que também é possível implementar esta estratégia em alunos mais velhos.

### **2.2.2.2. Público**

Com diversas características em número, idades, níveis de confiança... o público destaca-se por dar vida ao cenário do indivíduo. Como o ambiente criado num palco durante uma apresentação tem um impacto significativo na atenção do público (Rodríguez, 2010), o indivíduo deverá usar as suas habilidades artísticas para transcender a possível frieza dos espectadores, uma vez que o público normalmente é uma tela em branco para projetar tanto projeções positivas quanto negativas. Por outro lado, também é crucial que mantenha uma boa atitude de forma a não transmitir insegurança ao público, evitando assim que este se torne crítico em relação à performance, em vez de simplesmente desfrutar da música (Ureña, 2012).

No entanto, a presença de uma plateia pode tornar a situação intimidante para o indivíduo (Mendanha, 2014), sendo que o nível de ansiedade experimentado dependerá tanto da quantidade como da importância das pessoas que estão presentes — quer se trate de um público desconhecido ou de um pequeno júri de avaliação (Kenny & Osborne 2006) — como também do estado de espírito dessas pessoas. Ou seja, a ansiedade é mais intensa para o indivíduo quando se apresenta diante duma plateia hostil, séria e cética, do que com uma plateia simpática e tolerante (Matos, 2018).

Para além disso, os sintomas da ansiedade são agravados quando se valoriza demasiado a opinião do público, a pressão para não o desapontar e a autoestima ligada à aprovação do público (Matos, 2018).

Segundo (Matos, 2018), para evitar esta situação é necessário que o indivíduo trabalhe a autoavaliação, uma vez que aprenderá a valorizar as suas capacidades e a qualidade do trabalho realizado, mudar o foco da sua atenção, canalizando a atenção sobre si mesmo e sobre o seu trabalho e não sobre o que podem pensar ou opinar, e procurar a sua identidade musical.

## **2.3. Sintomas de ansiedade**

O sintoma pode ser definido como o carácter invisível da doença, pois são sensações que o indivíduo experimenta e só pode expressar por meio de palavras (Ferreira, 1994).

Existem vários sintomas característicos da ansiedade que envolvem aspetos mentais, fisiológicos e comportamentais, os quais podem afetar a qualidade de execução. Neste parágrafo, serão analisados alguns dos sintomas apresentados a seguir.

Os aspetos mentais podem ser divididos em dimensões cognitivas — falta de concentração, devido ao foco na ansiedade que se está a experienciar e não na realização da tarefa; crenças ou pensamentos disfuncionais e irrelevantes que se assumem como distrações e potenciam o aumento da ansiedade; e receio de lapsos de memória, medo de errar, de ser criticado por outros ou de não apresentar competências musicais apropriadas — e emocionais — stress, apreensão, insegurança, pânico e irritabilidade (Burin & Osório, 2017; Kenny, 2004).

Os aspetos fisiológicos podem estar associados ao aumento da frequência cardíaca, alterações no pulso e na respiração, tonturas, boca seca, (Burin & Osório, 2017), suor, tremores, sensação de dormências nos dedos, mãos frias, rigidez muscular, dor de cabeça, tonturas e perturbações gastrointestinais (Brotons, 1994, Ely, 1991 & Hingley, 1985 apud MacGrath, 2012).

Por último, os aspetos comportamentais mais visíveis são a agitação e o comprometimento a nível do desempenho, pautado por dificuldade na manutenção da postura corporal ou certas falhas técnicas (Burin & Osório, 2017). Por outro lado, (López, 2014) refere que os mais comuns são os tremores nos pés e nas mãos, elevação dos ombros e rigidez no pescoço e nos braços.

### **2.3.1. Sintomas emocionais**

Os sintomas emocionais são mudanças estruturais que indicam a presença de um distúrbio numa experiência ou estado psíquico caracterizado por um forte sentimento. São geralmente ilusórias e irracionais, pois surgem como antecipações ou visualizações

de um resultado negativo que ainda não ocorreu, mas que são sentidas como se paralisassem o intérprete (Warren, 1956).

Alguns desses sintomas, são a insegurança, causada principalmente pelo medo da crítica social, irritabilidade e o pânico.

#### **2.3.1.1. Receio da crítica social**

O medo é uma emoção protetora que, quando é excessivo, limita o indivíduo a sair da sua zona de conforto, impedindo o seu crescimento pessoal. Nos transtornos ansiosos, os medos podem ter origem em experiências negativas passadas, de temores aprendidos ou de um imaginário coletivo (Teles, 2018).

(Freud, 1973 apud Kenny, 2011) faz a seguinte distinção entre a ansiedade e o medo: a ansiedade é um estado emocional do sujeito e ignora o objeto, enquanto o medo está focado precisamente no objeto. Isto significa que o indivíduo protege-se do medo com a ansiedade.

De acordo com (Gouveia, 2000), o medo da avaliação negativa, que é uma das principais causas que afeta o desempenho musical, leva os indivíduos a ficarem preocupados caso os comportamentos temidos (relacionados com os erros que pode cometer ou os seus sintomas de ansiedade) sejam perceptíveis aos olhos do público.

Isso ocorre porque os indivíduos muito ansiosos percebem a possibilidade de que os outros notem esses comportamentos como uma fonte de humilhação ou de desvalorização pessoal — estatuto social e a sua autoestima (Gouveia, 2000).

Portanto, quanto mais o indivíduo valoriza socialmente as pessoas que estão presentes, maior é o medo de ser julgado, o que pode intensificar a ansiedade antes mesmo de essas situações ocorrerem (ansiedade antecipatória) e, no pior dos casos, levar o indivíduo a evitar esse tipo de situações de forma sistemática para não enfrentar o desconforto (Gouveia, 2000).

(Gouveia, 2000) refere que a forma como o indivíduo lida com essas preocupações dependerá em grande medida do seu diálogo interno — autorrelatos de crenças pessoais, as atribuições causais que faz para justificar o medo, as expectativas criadas em relação ao desempenho e as interpretações da reação dos outros.

#### **2.3.1.2. Irritabilidade**

O indivíduo, ao sentir-se muito ansioso, pode estar mais irritado ou com os nervos “à flor da pele”. No contexto do desempenho, a ansiedade influencia o indivíduo a que esteja preso à expectativa, goste de dominar o futuro e controle as variáveis. Ao sentir que algo foge do espectro do que é previsível, a irritabilidade pode manifestar-se através de uma maior agitação, agressividade, baixa tolerância a erros, perfeccionismo e inflexibilidade (Teles, 2018).

Estas consequências podem derrubar a sua autoestima e gerar mudanças rápidas de humor, trazendo certa instabilidade e uma baixa resistência aos acontecimentos imprevisíveis (Teles, 2018).

### **2.3.1.3. Pânico**

O ataque de pânico é caracterizado por um episódio em que o indivíduo tem uma sensação de medo ou mal-estar intenso acompanhada de sintomas físicos e cognitivos. Este tipo de ataques costuma iniciar de forma brusca, alcançando uma intensidade máxima em até dez minutos (Salum, Blaya & Manfro; 2009).

Isto ocorre porque este tipo de ataques desencadeiam uma preocupação excessiva sobre o indivíduo, que está associada a pensamentos exagerados e irracionais de que algo extremamente negativo está prestes a acontecer. Como resultado, há uma libertação intensa de adrenalina que provoca que os sintomas do indivíduo sejam incontroláveis e desesperadores (Teles, 2018).

### **2.3.2. Sintomas cognitivos**

A cognição é o termo usado para descrever todos os processos envolvidos na ação de conhecer. Este processo inicia-se pela consciência imediata da existência dos objetos, na percepção e, posteriormente, estende-se a todo o tipo de raciocínio (Warren, 1956).

Segundo a "teoria da congruência emocional", o estado emocional, influenciado pela ansiedade, pode afetar as estruturas cognitivas utilizadas durante a performance musical (Foa & Kozak, 1986). Ou seja, embora a ansiedade possa ter um efeito positivo no desempenho mental quando está em níveis leves a moderados e quando a motivação da ansiedade está no centro da realização, a ansiedade mais intensa pode provocar que os processos mentais do indivíduo sofram alterações estruturais ou funcionais que prejudicam o seu desempenho (Teles, 2018).

Essas alterações englobam, por exemplo, a falta de concentração e problemas de memorização da peça musical a ser executada.

#### **2.3.2.1. Falta de concentração**

A diminuição da concentração ocorre porque o indivíduo, quando se sente muito ansioso, fica excessivamente preocupado com o futuro e as suas possibilidades, o que acaba por desconectá-lo do momento presente. Isto compromete negativamente a sua capacidade de executar adequadamente atividades importantes, ou seja, leva o indivíduo a ter pressa e, conseqüentemente, a realizar as atividades sem cuidado e com alta taxa de erro (Teles, 2018).

Para além disso, de acordo com (Teles, 2018): *“Mesmo que esteja aparentemente realizando uma única coisa, sua mente está dividida, com preocupações constantes em*

*segundo e terceiro planos, como um computador com vários programas abertos ao mesmo tempo.”* Estas preocupações, que ocorrem de maneira simultânea (pensamentos paralelos), deixam o indivíduo dispersado mentalmente (multitarefa constante), dificultando a concentração e a realização eficaz da atividade (Teles, 2018).

É de referir que também existem muitas maneiras de provocar a falta de concentração no momento da performance musical, como, por exemplo, o murmúrio inquieto do público, o som de alguém a escrever comentários num papel ou um ruído causado ao folhear uma partitura.

### **2.3.2.2. Problemas de memorização**

A memória é uma função que depende diretamente do nível de concentração do indivíduo. Ou seja, se estamos distraídos devido às preocupações causadas pela ansiedade, a capacidade de memorização será mais limitada (Teles, 2018), aumentando a probabilidade de cometer erros (Chong, 2003).

Para além disso, as probabilidades de sofrer lapsos de memória durante a performance musical é maior. Este problema impede o indivíduo de recuperar a informação no momento necessário, o que aumenta a sua angústia e agrava as dificuldades de desempenho (Teles, 2018).

### **2.3.3. Sintomas fisiológicos**

Segundo (López, 2014), os sintomas fisiológicos são mudanças estruturais ou funcionais específicas que sinalizam a existência de uma doença ou distúrbio no corpo do intérprete, ou nalguma parte dele. Estas alterações não podem ser controladas ou manipuladas de maneira intencional, uma vez que ocorrem involuntariamente através da ativação do sistema nervoso autónomo, sem qualquer intervenção consciente.

Como a música é principalmente expressa através do corpo, os sintomas fisiológicos podem afetar a maneira como o corpo responde às exigências da performance, interferindo na precisão técnica e na capacidade de transmitir emoção.

Isto ocorre porque o estado de ansiedade, modulado pela adrenalina e pelo cortisol (duas substâncias que circulam pelo sangue em momentos de tensão), traz rápidas e perceptíveis alterações no funcionamento do corpo (Teles, 2018). Alguns desses sintomas são o aumento da frequência cardíaca (batimentos periféricos do coração), mudanças ou problemas respiratórios e mãos transpiradas ou frias.

#### **2.3.3.1. Batimentos periféricos do coração**

Ao sentir ansiedade, o indivíduo pode sentir o coração a bater de maneira mais forte no peito ou na região frontal do pescoço, podendo ter um ritmo normal, acelerado ou descompassado. Essa sensação, cujo objetivo é fazer o sangue circular mais

intensamente e irrigar o corpo todo, pode durar de forma contínua (longos períodos) ou ocorrer durante episódios intensos (Teles, 2018).

Nos episódios mais intensos, como nos ataques de pânico, também podem surgir dores no peito, como opressão, aperto e queimação, que podem irradiar para as costas, braços ou queixo, às vezes simulando um enfarte (Teles, 2018).

#### **2.3.3.2. Problemas respiratórios**

O indivíduo, quando se sente ansioso, tende a respirar mais rapidamente (maior frequência respiratória) e, conseqüentemente, com menor profundidade. Este tipo de respiração é designado como hiperventilação, no qual o indivíduo pode-se sentir com falta de ar, dificuldade para encher plenamente os pulmões completamente e cansaço. Isto ocorre porque é uma tentativa de oxigenar melhor o sangue no estado de tensão (Teles, 2018).

Em ataques de pânico, ao respirar de maneira curta e rápida, ocorre uma diminuição na atuação do cálcio no organismo, que é muito importante para a sensibilidade e para a contração muscular. Após a sensação de “falta de ar” e disfunção no funcionamento do cálcio, o indivíduo pode sentir formigamentos (principalmente nas extremidades e em volta da boca) rigidez muscular, tontura e sensação de desmaio (Teles, 2018).

#### **2.3.3.3. Transpiração nas mãos**

A ansiedade pode provocar que o indivíduo apresente um aumento de suor não só nas mãos, mas também nas axilas, na cabeça, ou mesmo no tórax e nas costas (Teles, 2018). A intensidade e as áreas afetadas variam de pessoa para pessoa.

Isso ocorre devido a que o corpo, sob o efeito da adrenalina, entra num estado de ativação que prepara o organismo para reagir. Durante esse processo, o corpo aumenta a produção de suor (sudorese) como uma forma de otimizar seu equilíbrio térmico (Teles, 2018).

#### **2.3.3.4. Mãos frias**

Para além do excesso de suor (sudorese), os indivíduos também podem sentir as mãos frias durante o desempenho, como resultado de respostas fisiológicas da ansiedade. Este sintoma pode denunciar uma doença conhecida pela “síndrome das mãos frias” ou cientificamente falada como a doença de “Raynaud” (Matos, 2018).

Segundo (Matos, 2018): *“Antes de uma situação de “stress”, devido à libertação hormonal, o sistema nervoso “simpático” híper estimula-se provocando uma vasoconstrição. Esta vasoconstrição diminui a temperatura e a sensibilidade dos dedos, assim como a agilidade dos músculos mais finos.”*

### **2.3.4. Sintomas comportamentais**

Os sintomas comportamentais são as alterações estruturais nas reações musculares ou glandulares do corpo desencadeadas pelo estímulo da ansiedade (López, 2014) — modulado pela adrenalina e pelo cortisol (Teles, 2018) — quando se realiza uma performance musical em palco.

Estes tipos de sintomas, que podem igualmente interferir na maneira como o corpo responde às exigências da performance, são os mais temidos pelos intérpretes, pois são os mais visíveis para quem os está a observar (López, 2014). Entre eles destacam-se os tremores e a rigidez muscular.

#### **2.3.4.1. Tremores**

Os indivíduos com ansiedade podem apresentar tremores involuntários, especialmente nas mãos e nas pálpebras, como resultado do excesso de adrenalina liberada no organismo — estado de hiperalerta (Teles, 2018) — concretamente sobre os recetores beta-adrenérgicos das células do corpo (Matos, 2018).

Nas mãos, os tremores tendem a ocorrer em ambos os lados do corpo e tornam-se mais evidentes quando o indivíduo estica os braços ou segura um objeto (Teles, 2018).

#### **2.3.4.2. Rigidez muscular**

A rigidez muscular pode ser classificada como contrações involuntárias que ocorrem em episódios mais graves e intensos, como os ataques de pânico. A causa é variada, envolvendo a descarga de adrenalina e a hiperventilação (Teles, 2018).

Segundo (Teles, 2018), os indivíduos mais tensos tendem a apresentar contrações involuntárias em diversos músculos (nas mãos, ao redor da cabeça, no pescoço, na região das costas e dos ombros...), que gera desconforto e dores com padrão crónico, acompanhados de contraturas, restrições de movimento e incómodo ao toque.

## **2.4. Estratégias**

Uma das soluções para lidar com a ansiedade na performance musical consiste, no entendimento de (Marinovic, 2006), em priorizar o processo de comunicação artística envolvido na interpretação.

Para que isto ocorra, é necessário aplicar intervenções que ajudem o indivíduo a lidar com a ansiedade de forma construtiva. Para além dos medicamentos, estudos recentes mostram que a química cerebral também pode ser alterada por intervenções comportamentais, psicológicas e cirúrgicas (Bilbao, 2010).

(Marcelino, 2021) refere que, em várias publicações, existem diversas referências a estratégias pedagógicas como forma de controlar a ansiedade no contexto da performance musical. Segundo a autora, muitos destes estudos referidos medem a

percepção da diminuição da ansiedade pelos participantes, e não a qualidade e melhoria da performance:

- (Lee, 2015) estudou a eficácia de métodos de treino mental, de visualização e de criação de uma narrativa;
- (Graziani, 2005) enumera algumas técnicas de relaxação para combater a ansiedade (estas técnicas não foram especificamente desenhadas para o contexto da performance musical);
- (Nagel, Himle & Papsdorf; 1989) e (Finch & Moscovitch, 2016) referem o uso de técnicas de relaxamento, visualização e combinações de outras terapias como forma de minimizar a ansiedade;
- (Lamares, I., n.d.) descreve algumas técnicas para contornar comportamentos de evitamento perante situações que nos causam desconforto emocional;
- (Burin & Osório, 2016), (Otte, 2011) e (MacGrath, 2012) mencionam outros métodos investigados em estudos como, por exemplo, a terapia cognitiva comportamental, ioga, meditação, dessensibilização, relaxamento muscular progressivo e a técnica de *Alexander*.

Na minha opinião, essas estratégias podem ajudar a desenvolver uma preparação mental adequada para que os indivíduos possam enfrentar, da melhor forma, os desafios associados à performance musical. De acordo com (Lopes, 2023), o objetivo do treino mental é desenvolver habilidades e estratégias que ajudem a lidar com os transtornos mentais e emocionais adquiridos ou que podem surgir na vida quotidiana, bem como preveni-los e, caso ocorram, preparar para enfrentá-los.

É de referir que a exposição aos estímulos temidos continua a ser o componente fundamental para que a terapia dos distúrbios de ansiedade seja eficaz (Dalia, 2004).

Durante o processo, em vez de reprimir os sentimentos negativos provocados pelas derrotas, fracassos ou desilusões e continuar a cometer os mesmos erros, é importante aprender com as falhas e tentar melhorar no futuro. Estas sensações e sentimentos, muito provavelmente, vão estar presentes no crescimento de cada indivíduo enquanto intérprete, sendo este processo de aceitação e aprendizagem essencial para o crescimento pessoal e profissional (Lopes, 2023).

## 2.5. Execução musical

A execução musical consiste num fenómeno resultante de uma complexa interação dos seguintes fatores, os quais propiciam infinitas possibilidades de execução (Pires Jr, 1998):

- **Fatores textuais:** Engloba as informações musicais contidas na partitura (texto musical), fornecendo ao indivíduo uma base estrutural e estilística para a execução da obra;

- **Fatores perceptivos:** Envolve os aspetos perceptivos do indivíduo, como ele entende e executa as informações musicais de uma determinada obra;
- **Fatores técnicos:** Contempla os aspetos relacionados com a técnica propriamente dita e com as variáveis do instrumento que influenciam o som produzido (Pires, 2006).

Desta maneira, podemos entender a execução musical como um processo no qual as informações contidas no texto musical — fatores textuais — são entendidos pelo indivíduo — fatores perceptivos — e, posteriormente, executados através das suas capacidades técnicas — fatores técnicos — (Pires, 2006).

É de referir que o indivíduo se involucra de maneira física, mental e emocional durante a execução (Galamian, 1998):

- **Fator físico:** A combinação das características corporais do indivíduo (a forma dos dedos, mãos, braços e flexibilidade dos músculos) e do seu funcionamento no que diz respeito aos movimentos da execução.
- **Fator mental:** A capacidade para antecipar, dirigir e supervisionar a atividade muscular.
- **Fator emocional:** A capacidade de compreender e sentir o significado da música, bem como de projetar a sua mensagem e transmiti-la ao ouvinte. (Galamian, 1998).

Quanto mais intensamente esses três fatores forem trabalhados, maior será a qualidade geral da execução musical, refletindo um desempenho mais técnico e expressivo.

O domínio técnico permite ao indivíduo tocar o instrumento da melhor maneira possível, aplica conceitos teóricos dos repertórios futuros com mais facilidade (Galamian, 1998) e aumentar a sua confiança para que consiga enfrentar os desafios musicais com maior segurança durante a performance musical (Chávez, 2019). Isto ocorre porque o liberta das preocupações técnicas, tornando-as naturais para focar-se na expressão das suas emoções durante a execução musical (Galamian, 1998).

No próximo parágrafo será analisada a qualidade da execução instrumental com base nos seguintes critérios, os quais foram utilizados para avaliar os alunos selecionados no projeto de investigação propriamente dito.

### 2.5.1. Postura enquanto intérprete

Neste paradigma, a postura é considerada um dos elementos fundamentais da técnica instrumental, sendo vista como uma plataforma de suporte sobre a qual são realizadas as ações dos membros superiores para tocar o instrumento (Dergal, 2020).

A qualidade da postura influencia profundamente todas as ações que são realizadas no instrumento, desde a forma como as notas são tocadas até a expressão musical

transmitida ao público. Para além disso, também pode contribuir para a saúde física e bem-estar do indivíduo, permitindo-lhe explorar todo o seu potencial artístico (Teixeira, 2011).

Isto acontece porque uma boa postura promove um melhor equilíbrio músculo-esquelético, o que reduz o esforço e a sobrecarga muscular, proporcionando, assim, maior liberdade de movimento (Teixeira, 2011) e ajudando na prevenção de lesões músculo-esqueléticas causadas pelo excesso de tensões (Cardoso, 2015).

Neste sentido, comprova-se que este elemento, alcançado através da consciencialização corporal, é essencial para interpretar da forma mais relaxada e dinâmica possível (Dommerholt, 2000).

Antes de identificar a postura ideal para tocar, (Rodrigues, 2023) refere que é importante que o indivíduo escolha adequadamente o tipo de assento que melhor se adapta às suas necessidades e características físicas, bem como compreender que postura corporal é mais adequada e confortável durante a execução. Este é um fator digno de atenção, uma vez que o desconforto causado pela cadeira também pode levar à distração durante a performance. “Cadeiras demasiado baixas forçam alguma inclinação frontal no tronco (costas para a frente); Cadeiras demasiado altas trazem instabilidade no instrumento e desequilíbrio.” (Rodrigues, 2023).

Após esta etapa, segundo (Tubiana, 2000), uma postura correta é aquela em que o corpo inteiro está em equilíbrio fisiológico e os gestos fisiológicos dos membros superiores respeitam o bom posicionamento do tronco: estabilidade e equilíbrio da coluna e paralelismo da escápula e cintura pélvica.

A cintura pélvica, uma área frequentemente omitida na literatura pedagógica da guitarra clássica, destaca-se por ter uma função nuclear relacionada com a postura e todo o movimento humano, uma vez que é onde está localizado o centro de gravidade anatómico do corpo (Kempter, 2003).

Segundo (Feldenkrais, 1985/2015), em torno da pélvis encontram-se os músculos que principalmente geram a força, sendo os músculos das extremidades responsáveis por posicionar os ossos de forma adequada para transmitir essa força. A correta inclinação da pélvis irá influenciar o equilíbrio de tensões nas cadeias musculares, preservando as curvaturas naturais da coluna vertebral (Azagra Rueda, 2006). No entanto, o equilíbrio ideal não se trata apenas da posição fixa da pélvis, mas sim de como ela relaciona-se dinamicamente com as outras partes do corpo, especialmente a cabeça através da coluna vertebral (Dergal, 2020).

As posições dos dois pés também desempenham um papel fulcral para obter esse resultado. Enquanto o pé esquerdo deverá estar situado à frente da cadeira, apoiado por um pedal que provoca uma inclinação do corpo para trás, o pé direito deverá estar colocado um pouco atrás do pé esquerdo, de modo que anule a tensão nas costas ocasionada pelo posicionamento do pé esquerdo sobre o pedal. Para colocar o pé

direito sem causar desconforto, será necessário que o indivíduo esteja sentado na ponta do ângulo direito da cadeira (Carlevaro, 1979).

No entanto, (Rodrigues, 2023) sugere que seria mais adequado utilizar outros tipos de suportes (tais como um ErgoPlay) que, para além de elevar a guitarra, eliminem o desnível entre as pernas causado pelo uso do pedal. Esse desnível gera uma assimetria do torso inferior que se irá prolongar ao longo da coluna vertebral.

Depois de adquirir uma postura corporal adequada, o processo de colocação da guitarra consta de cinco pontos de contacto: perna esquerda (ponto fixo, sendo considerado com o mais estável), perna direita (ponto fixo), braço direito (ponto de contacto móvel, sendo que ao estar relaxado e apoiado sobre o seu próprio peso impede que haja movimentos involuntários durante a execução), mão esquerda (ponto de contacto móvel) e o lado direito do corpo (ponto fixo) para evitar a inclinação do ombro direito para a frente (Carlevaro, 1979). Este último ponto de contacto desempenha um papel crucial para que o ombro direito não esteja adiantado, promovendo, assim, um estado de relaxamento natural (Rodrigues, 2023).

É importante salientar que os pontos de contacto utilizados para colocar a guitarra sobre o corpo não devem ser encarados como regras rígidas, dado que cada indivíduo possui características genéticas únicas. (Carlevaro, 1979). Ao longo dos anos, tem havido uma evolução dos modelos mentais associados à postura para a execução da guitarra clássica, onde cada vez mais se enfatizam as diferenças individuais e a necessidade de cada indivíduo descobrir, dentro de um quadro de princípios gerais, a sua melhor postura (Dergal, 2020).

De acordo com (Carlevaro, 1979), a postura adotada pelo indivíduo deve garantir que o corpo esteja em equilíbrio, permitindo, ao mesmo tempo, que ocorram movimentos voluntários das partes grandes do corpo (o tronco ou as pernas) devido às exigências do braço e da mão esquerda. Estes movimentos apenas devem ocorrer em casos excepcionais como, por exemplo, para alcançar as notas mais agudas no braço da guitarra. Por outro lado, todos os movimentos involuntários tanto da postura como da guitarra prejudicaram a execução do indivíduo (Carlevaro, 1979), concretamente o seu controlo motor e sensorial (Dommerholt, 2000).

Para além disso, existem seis pontos no corpo que devem estar alinhados para um movimento corporal ótimo: a articulação atlanto-occipital (cabeça-pescoço), a articulação glenoumeral (ombros), a coluna lombar, a articulação coxofemoral (anca), a articulação dos joelhos e a articulação dos tornozelos (Bindel, 2013). Se estes pontos não estiverem alinhados, o peso recai em partes musculares do corpo que não estão desenhadas para suportar a postura, o que pode levar à tensão muscular. Consequentemente, a mobilidade pode ser limitada devido à contração constante de músculos inadequados para manter a postura estável (Dergal, 2020).

Com efeito, deve ter-se em conta que:

- A cabeça erguida para cima, como se estivesse afastando-se da coluna vertebral;
- O pescoço livre de tensões;
- Os ombros abertos, alinhados e não elevados;
- Os braços totalmente relaxados (Rodrigues, 2023).

Para além disso, (Rodrigues, 2023) sugere que enquanto o pulso e o antebraço direito devem estar alinhados para que exista um maior fluxo de energia no movimento dos dedos, o cotovelo esquerdo não deve ser erguido de modo desintencional durante a execução. Desta forma, o cotovelo estará relaxado e fará com que o ombro não se levante, reduzindo as tensões nessa área. No entanto, ainda que em múltiplas posições seja necessário levantar o cotovelo esquerdo, como nos acordes da primeira posição, é possível guardar um nível de relaxamento do cotovelo e criar uma disposição ergonómica onde não se formam ângulos entre a mão e o antebraço.

É igualmente importante destacar que se devem evitar movimentos exagerados dos dedos. Contudo, se esses movimentos não forem frequentes ou constantes durante a execução, não são considerados problemáticos. Um certo grau de movimento pode, na verdade, ser benéfico para expressar emoção e musicalidade (Galamian, 1998).

Estas orientações são essenciais para adotar uma postura que não só melhore a qualidade da execução, mas também transmita confiança e segurança ao público, tornando a performance musical mais envolvente.

### **2.5.2. Respeito pelo texto musical**

Segundo (Galamian, 1998), o respeito pelo texto musical acontece quando o indivíduo executa as notas corretas seguindo com precisão o padrão rítmico e a velocidade (andamento) que a música requer.

Para que o indivíduo consiga cumprir mais facilmente esses três requisitos, é fundamental que o indivíduo tenha boas capacidades técnicas e uma digitação bem estruturada. Isto ajuda tanto a tornar a execução o mais simples e confortável possível — aspeto técnico — como a garantir o melhor som possível e a melhor expressão para os determinados fraseados — aspeto musical — (Galamian, 1998).

No entanto, esses dois aspetos nem sempre estarão em harmonia, sendo dada maior importância à parte expressiva do que à comodidade (Galamian, 1998).

A complexidade ou importância da digitação escrita pelo compositor pode variar dependendo da obra. Pela minha experiência, enquanto nalgumas peças a digitação é mais exigente e detalhada, noutras pode ser mais simples ou de menor relevância. Cabe ao indivíduo explorar as diversas possibilidades de digitação e, caso não se identifique com a proposta do compositor, pode optar por modificá-la para alcançar maior conforto técnico e/ou aprimorar a expressividade do seu desempenho.

Na minha opinião, a forma mais efetiva de descobrir digitações é tocar o mais lentamente possível, uma vez que isso ajuda a analisar cada movimento com atenção e compreender como as mãos e os dedos se comportam durante a execução.

### 2.5.3. Expressividade musical

A expressividade musical, pode ser entendida como um processo de comunicação semelhante à comunicação não verbal em relações interpessoais, onde o indivíduo transmite emoções codificadas que os ouvintes descodificam (Vallés, 2015).

Para além do modo de se expressar ser essencial para transformar uma execução numa experiência cativante para o público, também pode influenciar diretamente o desempenho do indivíduo. Por exemplo, segundo (Chaffin, Logan & Begosh; 2009), *“la respuesta visceral del intérprete a la música contribuye a la memoria musical. Hemos observado que los músicos encuentran difícil tocar de memoria cuando se les pide que lo hagan sin expresión y podría sugerirse que tocar sin emoción elimina claves emocionales que normalmente contribuyen a la recuperación de la música desde la memoria”*.

Portanto, para alcançar uma interpretação expressiva, o indivíduo deverá encontrar o caminho que o conduza a uma conexão com a música que interpreta, para além de desenvolver a técnica necessária para que essa conexão seja expressiva (Vallés, 2015).

Segundo (Vallés, 2015), as competências que o indivíduo terá de aprimorar estão relacionadas com a compreensão da obra e a capacidade de apreciar e comunicar as emoções que se revelam durante o estudo da música.

A primeira competência exige uma preparação prévia minuciosa, que inclui a assimilação dos elementos estilísticos e a relação de cada um deles com uma comunicação expressiva. Segundo (López, 2014), os elementos estilísticos são os "detalhes" que se apresentam em cada período da história, sendo a responsabilidade do indivíduo respeitar o tipo de articulação, os finais de frase, as dinâmicas, as variações de timbre... relacionados com o contexto específico da obra que está a interpretar.

Quanto à segunda competência, existem duas estratégias que os indivíduos costumam utilizar na preparação de uma interpretação do ponto de vista expressivo:

- Focar-se nas próprias emoções enquanto tocam e utilizá-las para alcançar a expressão desejada;
- Recorrer a metáforas ou imagens que ajudem a evocar as emoções pretendidas durante a interpretação (Woody & McPherson, 2010).

É de referir que as intenções do indivíduo (Vallés, 2015), o clima emocional em que trabalha, a gestão das emoções na sua vida quotidiana e como se prepara emocionalmente para uma interpretação também são pontos igualmente relevantes para uma interpretação expressiva (Woody & McPherson, 2010).

No entanto, para além destes fatores relacionados com o indivíduo, os estudos empíricos dos últimos anos oferecem uma visão mais abrangente sobre a expressividade e a influência de vários fatores nela, como o próprio corpo humano, as possibilidades do instrumento, a acústica do local onde será realizada a performance musical e a natureza do público (Vallés, 2015).

Como foi mencionado anteriormente, apesar de ser importante respeitar certos “detalhes” já estabelecidos de acordo com o período da história da obra, também existe espaço para a criatividade do indivíduo (López, 2014).

De acordo com (Mantel, 2010), a transmissão da emoção na música ocorre por meio de dois vetores, o composicional e a interpretação. Durante a performance musical do indivíduo, a partitura fornece uma orientação sobre as intenções do compositor, especificando as ideias técnicas e expressivas sobre como a música deve ser executada.

Embora seja importante seguir a partitura, o critério do indivíduo também é relevante (Mantel, 2010). Muitos indivíduos, através da sua criatividade, ajustam certos aspetos da partitura para transmitirem a sua própria visão e mais sensibilidade à performance, o que contribui para uma interpretação autêntica (Gabrielsson & Juslin, 1996).

No entanto, é necessário ter em conta até que ponto a liberdade interpretativa pode ser exercida sem comprometer a identidade original da peça (Mantel, 2010).

*“Cuando uno cree de buena fe en la notación y se esfuerza por ser fiel al texto, la ejecución de dicha indicación se exagera a menudo tanto que pierde todo sentido en el seno de la estructura de la música, de forma que sería más recomendable ignorar la indicación. La partitura puede por lo tanto en algunos casos inducir a error [...] ¡El sonido es más importante que la partitura!”* (Mantel, 2010).

Portanto, é fulcral equilibrar a fidelidade ao texto musical com a expressividade pessoal do indivíduo, uma vez que a diversidade de interpretações enriquece a experiência musical. Essa margem de interpretação dependerá das intenções do compositor ao fazer as suas anotações (se são mais restritivas ou flexíveis), do tipo de música que se está a tocar e da capacidade do sistema de notação em representar completamente todos os detalhes e intenções do compositor (Sánchez & Fernández, 2018).

Se o sistema de notação não for especificado, o indivíduo deve realizar um estudo mais reflexivo sobre a peça, adotando uma abordagem interdisciplinar para compreendê-la de forma mais profunda. Com base nessa compreensão e considerando os limites aceitáveis — distinguindo o que é imprescindível respeitar do que é mais acessório — é possível desenvolver uma visão mais pessoal e, assim, alcançar uma interpretação mais expressiva (Sánchez & Fernández, 2018).

Pela minha experiência, apesar desta ideia ser a mais indicada, não é universalmente aceite. Olhando apenas para os professores com quem mantive alguma

espécie de contacto, há entre eles uma grande diversidade de opiniões. Enquanto alguns professores insistiam na fidelidade estrita ao que está escrito pelo compositor, deixando a margem interpretativa muito reduzida ou inexistente, outros permitiam e encorajaram uma maior liberdade interpretativa (evidentemente dependendo também da peça e do contexto).

Na minha opinião, é importante destacar que a técnica deve ser sempre acompanhada pela expressividade musical, uma vez que a técnica sem a emoção, no fim de contas, pode resultar em performances mecânicas e sem vida.

#### 2.5.4. Qualidade sonora

Segundo (Pires, 2006), a sonoridade é um fenómeno complexo e multifatorial, resultante tanto das características da execução como das variáveis intrínsecas de cada instrumento, onde a sonoridade é o meio para concretizar a performance musical.

(Carlevaro, 1979) explica que, antes da execução musical, é fundamental que os formatos das unhas do indivíduo não atrapalhem o ataque (possibilidade de ficar preso sobre a corda). Para alcançar este objetivo, é importante lixar cada unha de forma a reduzir a curvatura da parte lateral esquerda, tornando-a menos pronunciada.

Na minha opinião, (Viloteau, 2013) apresenta um processo bastante eficiente, realizado da seguinte maneira:

- Cortar o papel para lixar as unhas num pedaço retangular;
- Dobrar e colocar o papel pelo menos nas primeiras 4 cordas da guitarra;
- Segurar o papel com a mão esquerda e tocar com a mão direita arpejos, tremolo... Depois de algum tempo, as unhas devem passar pelas cordas sem qualquer tipo de obstáculo(Figura 3);



Figura 3: Posição do papel para lixar as unhas

- Para lixar a unha do polegar, basta trocar o papel para as três últimas cordas e tocar normalmente;
- Limar com outro papel para eliminar qualquer ângulo que continue a atrapalhar o ataque;
- Polir as unhas para ter um som mais brilhante.

Durante este processo, é importante verificar que a parte lateral esquerda da unha não esteja excessivamente arredondada, para evitar sons indesejados ao tocar as cordas mais graves (Viloteau, 2013).

É de referir que, ao tocar nas cordas mais graves, também é preciso que os dedos indicador, médio e anelar toquem de maneira perpendicular para evitar qualquer tipo de som indesejado. “Para conseguir isso não é necessário torcer o pulso de forma exagerada, ao contrário, buscar-se-á a inclinação ideal da guitarra, levantando-o ou abaixando-o, fazendo-o rodar entre ambas as pernas para que a correta ação dos dedos seja efetuada com o máximo de naturalidade.” (Carlevaro, 1979).

Segundo (Carlevaro, 1979), a utilização da unha é importante nestes aspetos:

- Quando é necessário destacar uma entonação exata nas notas graves;
- Para conseguir efeitos de dinâmica mais intensos;
- Para alcançar uma maior velocidade.

No entanto, é essencial que a corda tenha um breve contacto com a carne do dedo (e não apenas com a unha) para produzir um som de melhor qualidade (Viloteau, 2013). O equilíbrio entre o uso da carne e da unha varia de indivíduo para indivíduo.

Após lixar e polir as unhas, (Viloteau, 2013) explica que existem dois tipos de ataque que podem ser utilizados na execução: o *tirando*, que produz um som com menos profundidade, e o *apoiado*, que gera um som mais profundo e pode ser aplicado "para reforçar as partes cantadas" (Gloeden, 1996). A maioria dos guitarristas mudam a posição da mão direita quando optam por tocar em *apoiado*, rodando o pulso ligeiramente para a direita (Viloteau, 2013).

Na performance musical, o objetivo é produzir um som com características específicas e alinhadas às exigências da obra. Para isso ocorrer, o indivíduo deverá utilizar recursos expressivos, que envolvem fatores ligados à sonoridade.

Quando comparamos as qualidades físicas do som, a dinâmica (intensidade) e o timbre são os recursos que mais sofrem a ação do indivíduo (Pires, 2006).

A questão do timbre envolve várias variáveis e contribui para a riqueza da sonoridade. Para descrever este recurso expressivo, existem vários termos frequentemente utilizados na técnica guitarrística. Entre eles, encontram-se nomenclaturas como *metálico*, *escuro* e *doce* para se referir às variedades resultantes do tipo de ataque e da região na qual as cordas são tangidas (Pires, 2006).

A dinâmica também possui diversas variáveis, sendo as mais comuns o *piano*, *forte*, *mezzo-piano*, *mezzo-forte* *crescendo*, *diminuendo*, entre outros. Segundo (Viloteau, 2013), alguns indivíduos precisam ajustar o ângulo de ataque conforme a região das cordas, a fim de preservar a qualidade do som.

Desta maneira, as variáveis da sonoridade propiciam elementos de expressão musical própria de cada indivíduo que interferem qualitativamente na execução.

Segundo (Pujol 1960): *“Um mesmo instrumento (...) não soa igual em mão de diferentes executantes. O violoncelo de Cassals, o violino de Kreisler (...) não produzem a mesma qualidade de som quando tocados por mãos diferentes. Logo existe uma categoria superior de qualidade sonora num mesmo instrumento que reside no procedimento particular de cada artista”*.



### 3. Projeto de Investigação e metodologia

Como foi referido anteriormente, sempre tive o interesse em explorar como a ansiedade surge e pode influenciar a qualidade de execução. Este tema reveste-se de particular importância para mim, visto que a ansiedade tem sido um obstáculo significativo no meu percurso profissional. Para além disso, considero que esta questão não é devidamente abordada durante a formação académica dos alunos, apesar do seu evidente impacto no desempenho e no progresso individual.

Portanto, a investigação apresentada teve como finalidade avaliar a relação entre a ansiedade e a execução musical dos estudantes dentro dos seguintes contextos de performance musical: durante a prática de estudo, no início de uma aula de instrumento e numa audição.

Segundo (Coutinho, 2014): *“A investigação é uma atividade de natureza cognitiva que consiste num processo sistemático, flexível e objetivo de indagação e que contribui para explicar e compreender os fenómenos sociais. É através da investigação que se reflete e problematizam os problemas nascidos na prática, que se suscita o debate e se edificam as ideias inovadoras.”*

É fundamental compreender o fenómeno da ansiedade e como evolui, de modo a possibilitar intervenções que resultem na melhoria da formação dos músicos e na qualidade da interpretação musical.

Neste parágrafo, é feita uma abordagem sobre o tipo de investigação escolhida para a obtenção das respostas às questões mencionadas anteriormente, e uma breve descrição dos participantes na investigação (alunos e professores), das técnicas e instrumentos de recolha de dados e do procedimento utilizado para o tratamento dos dados. Por fim, serão apresentados os resultados obtidos através da análise dos dados recolhidos.

#### 3.1. Objetivos e questões

Os objetivos do presente Projeto de Investigação são os seguintes:

- Analisar como surge e funciona a influência da ansiedade na qualidade de execução;
- Avaliar se a ansiedade prejudica a interpretação;
- Verificar, através da observação direta e de gravações, se existe diferença na qualidade de execução em diferentes contextos de performance musical;
- Identificar, através da observação direta e de gravações, em qual dos diferentes contextos de performance musical é mais provável ser mais influenciado negativamente pela ansiedade;
- Verificar, através de questionários, quais são os níveis de ansiedade sentida em várias execuções da mesma peça em diferentes contextos;

- Definir critérios de análise de execução (técnicos e interpretativos);
- Aferir quais as competências técnicas e interpretativas mais influenciadas negativamente pela ansiedade.

Estes objetivos pretendem responder às seguintes questões:

- De que forma os sintomas produzidos pela ansiedade podem afetar a qualidade de execução?
- Qual das situações de performance musical será mais influenciada negativamente pela ansiedade (estudo individual em casa, em contexto de aula, numa prova ou numa audição)?
- Quais são os níveis de ansiedade dos estudantes nos diferentes contextos de performance musical?
- Quais serão as competências técnicas e interpretativas mais influenciadas negativamente pela ansiedade?

### 3.2. Tipo de estudo

Com o intuito de obter respostas aos desafios mencionados anteriormente, a investigação proposta é um Estudo de Caso de Investigação-Ação, onde foram utilizados métodos de natureza quantitativa e qualitativa.

Segundo (Araújo, Pinto, Lopes, Nogueira & Pinto; 2008), o estudo de caso *“trata-se de uma abordagem metodológica de investigação especialmente adequada quando procuramos compreender, explorar ou descrever acontecimentos e contextos complexos, nos quais estão simultaneamente envolvidos diversos factores.”* (Yin, 1994) indica que esta abordagem adapta-se à investigação quando o investigador é confrontado com situações complexas, de tal forma que dificulta a identificação das variáveis consideradas importantes, quando procura respostas para o “como?” e o “porquê?”, quando procura encontrar interações entre fatores relevantes próprios dessa entidade, quando o objetivo é descrever ou analisar o fenómeno, a que se acede diretamente, de uma forma profunda e global, e quando pretende apreender a dinâmica do fenómeno, do programa ou do processo.

Por outro lado, a metodologia denominada como Investigação-Ação tem como principal objetivo alcançar resultados tanto na área de ação, para obter mudança numa comunidade, organização ou programa, como na área da investigação, no sentido de aumentar a compreensão do investigador, do cliente e da comunidade (Dick, 2000 apud Fernandes, 2006). Trata-se de um processo sistemático de aprendizagem (ocorre em ciclos de planificação, ação, observação e reflexão) orientado para a prática, exigindo que esta seja testada por meio de uma argumentação desenvolvida, comprovada e cientificamente examinada (Jaume Trilla, 1998 apud Fernandes, 2006).

Esta metodologia está orientada para a melhoria das práticas nos diversos campos de ação através da análise das consequências das mudanças (Jaume Trilla, 1998 apud

Fernandes, 2006). Para além disso, tem como objetivos alcançar melhores resultados naquilo que se faz e facilitar o aperfeiçoamento dos atores e dos grupos envolvidos (Fernandes, 2006).

Para uma compreensão mais aprofundada dos acontecimentos sociais, é fundamental recorrer a uma diversidade de métodos e técnicas para o planeamento e execução do processo de investigação. Estes métodos podem ser organizados consoante a sua natureza, quantitativa e qualitativa (Mussi, Mussi, Assunção & Nunes; 2019). Ou seja, enquanto a pesquisa quantitativa é pautada em explicações matemáticas e modelos estatísticos, a pesquisa qualitativa concentra-se nas interpretações das realidades sociais (Bauer, Gaskell & Allum; 2008). Para além disso, esta última abordagem preocupa-se em analisar casos concretos, as suas particularidades locais e temporais, fundamentando-se nas expressões e atividades das pessoas nos seus contextos de vida (Flick, 2002).

### 3.3. Seleção e caracterização dos participantes

Esta investigação envolveu a participação de um grupo de alunos do CRCB (Tabela 8) e de docentes de várias instituições de ensino oficial especializado de música (Tabela 9).

Foram selecionados cinco alunos do ensino básico, dois do sexo masculino e três do sexo feminino, de guitarra clássica (4<sup>o</sup> e 5<sup>o</sup> grau), com idades compreendidas entre os 13 e os 15 anos.

A investigação estava originalmente destinada a alunos do ensino secundário, abrangendo do 6<sup>o</sup> ao 8<sup>o</sup> grau. No entanto, devido à ausência de alunos deste nível de ensino no CRCB, foi necessário optar por esta alternativa, ensino básico (Tabela 8).

Participantes	Sexo	Idade	Grau
Aluno A	Masculino	13 anos	4 <sup>o</sup> Grau
Aluno B	Feminino	15 anos	5 <sup>o</sup> Grau
Aluno C	Feminino	14 anos	5 <sup>o</sup> Grau
Aluno D	Feminino	14 anos	4 <sup>o</sup> Grau
Aluno E	Masculino	15 anos	5 <sup>o</sup> Grau

Tabela 8: Descrição dos alunos do plano de investigação.

Por outro lado, foram selecionados cinco docentes de diferentes níveis de ensino provenientes das seguintes instituições:

Docentes	Instituição em que lecionam
Aitor Garcia	Escola Municipal de Música Torre Balada
Bruno Antunes	Escola HarmoniArte
Edgar Petejo	Conservatório de Música de São José da Guarda
João Correia	Escola Superior de Artes Aplicadas
Jorge Pires	Conservatório Regional de Castelo Branco

Tabela 9: Descrição dos docentes do plano de investigação.

### 3.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

As técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizadas durante a realização do estudo foram as seguintes:

- Observação direta das práticas de estudos, aulas individuais e audições dos cinco alunos escolhidos, onde foram realizadas 15 gravações das suas performances musicais.
- O instrumento "*Mazzarolo Music Performance Anxiety Scale*" (M-MPAS), inserido na plataforma "*Google Forms*", uma escala de Likert desenvolvida pelos autores (Mazzarolo & Schubert, 2022).
- Um questionário, criado na plataforma "*Google Forms*", para os docentes selecionados avaliarem os critérios de execução das interpretações gravadas.

#### 3.4.1. Observação direta

Enquanto nas aulas individuais e audições as gravações foram realizadas presencialmente por mim próprio, durante a prática de estudo, os alunos foram responsáveis por efetuar as gravações com os seus telemóveis, seguindo algumas diretrizes, como "o aluno deverá estar situado a 1,5 metros da câmara, garantindo que todas as partes do corpo estejam visíveis".

Apesar de inicialmente planeado, não foi possível incluir a observação direta das provas de avaliação dos alunos por não ter sido autorizado pelo CRCB.

#### 3.4.2. Instrumento "*Mazzarolo Music Performance Anxiety Scale*"

No artigo onde foi publicada a escala M-MPAS, denominado como "A Short Performance Anxiety Scale for Musicians" (2022), os autores (Mazzarolo & Schubert, 2022) justificaram a criação deste instrumento com o objetivo de obter uma avaliação rápida da natureza dos episódios de Ansiedade na Performance Musical:

*"While such simple, global items may allow for rapid assessment of MPA, we acknowledge that they cannot replace comprehensive, multidimensional diagnostic tools. But the availability of global indications of MPA, and consequent rapid assessment of MPA*

*experience would serve the research and clinical community. Furthermore, very short assessment tools can be sufficiently reliable, making their value potentially high.”* (Mazzarolo & Schubert, 2022).

Segundo os autores, as seguintes afirmações (tradução do próprio, Tabela 11), ao cobrirem as áreas de intensidade, frequência e aversão, visam possibilitar uma abordagem simples, rápida e, de forma eficaz, medir a ansiedade na performance musical (Mazzarolo & Schubert, 2022; Rúriksdóttir, 2024):

- *“Eu sinto uma forte sensação de nervosismo/ansiedade antes de executar a peça”* (intensidade);
- *“Esta sensação de nervosismo/ansiedade acontece frequentemente antes de executar a peça”* (frequência);
- *“Evito atuar para não sentir nervosismo ou ansiedade”* (aversão);
- *“Não sinto nenhuma alteração a nível de nervosismo antes da minha performance musical”* (aversão “negativa”, com pontuação invertida usada para esta afirmação);
- *“Quero continuar a realizar performances musicais apesar de sentir nervosismo/ansiedade”* (aversão, com pontuação invertida).

Estas afirmações são avaliadas utilizando uma escala de Likert, que mede a intensidade das respostas.

Esta escala de Likert, disponibilizada pela plataforma “Google Forms,” permitiu que os alunos selecionados pudessem indicar como se sentiram durante as distintas performances musicais realizadas. De acordo com (Appolinário, 2007), a escala de Likert pode definir-se como um “tipo de escala de atitude na qual o respondente indica seu grau de concordância ou discordância em relação a determinado objeto”. Desta maneira, o inquirido pode avaliar o grau de intensidade das suas respostas.

Mazzarolo Music Performance Anxiety Scale (M-MPAS)	Strongly disagree	Disagree	Slightly disagree	Neither agree nor disagree	Slightly agree	Agree	Strongly agree
1. I experience strong nerves/anxiety before I perform.	0	1	2	3	4	5	6
2. I frequently experience nerves/anxiety before I perform.	0	1	2	3	4	5	6
3. I avoid performing in order to alleviate my nerves/anxiety.	0	1	2	3	4	5	6
4. I feel positive before my music performance.	6	5	4	3	2	1	0
5. I don't want to go ahead with my music performances because of my nerves/anxiety.	0	1	2	3	4	5	6

After an introduction, the M-PAS items list preceded by the following instruction: “The following statements will ask you about your experience with music performance anxiety. To what extent do you disagree or agree with each of the following statements?”.

Numerals in the matrix are not shown to the participant/client, but are used for scoring by the researcher/therapist. The score is calculated as a simple sum of the 5 numerals. Scores can range from 0 (lowest MPA experience) to 30 (highest MPA experience).

Tabela 10: Instrumento M-MPAS

As vantagens de utilizar este instrumento incluem a sua facilidade de uso e a capacidade de fornecer orientações sobre a posição do inquirido em relação às afirmações apresentadas. No entanto, uma das desvantagens é que a escala depende muito da interpretação do inquirido, o que pode causar com que este se confunda (Oliveira, 2001).

A escala de Likert escolhida é composta por cinco afirmações com uma pontuação máxima de 30 pontos, onde os alunos selecionados poderiam escolher as seguintes opções (tradução do próprio, Tabela 11):

- Discordo plenamente (0 pontos)
- Discordo (1 ponto)
- Discordo um pouco (2 pontos)
- Não concordo nem discordo (3 pontos)
- Concordo um pouco (4 pontos)
- Concordo (5 pontos)
- Concordo plenamente (6 pontos)

Escala de ansiedade de performance musical Mazzarolo (M-MPAS)	Discordo plenamente	Discordo	Discordo um pouco	Não concordo nem discordo	Concordo um pouco	Concordo	Concordo plenamente
1. Eu sinto uma forte sensação de nervosismo/ansiedade antes de executar a peça.	0	1	2	3	4	5	6
2. Esta sensação de nervosismo/ansiedade acontece frequentemente antes de executar a peça.	0	1	2	3	4	5	6
3. Evito atuar para não sentir nervosismo ou ansiedade.	0	1	2	3	4	5	6
4. Não sinto nenhuma alteração a nível de nervosismo antes da minha performance musical.	6	5	4	3	2	1	0
5. Quero continuar a realizar performances musicais apesar de sentir nervosismo/ansiedade.	6	5	4	3	2	1	0

Após uma introdução, a lista de itens do M-PAS é precedida pelas seguintes instruções: “As seguintes declarações vão aferir a sua experiência com a ansiedade na performance. Até que ponto concorda ou não concorda com as seguintes declarações?”

Os algarismos na matriz não são revelados ao participante/cliente, mas são usados pelo investigador/terapeuta para fazer um registo da pontuação. A pontuação é calculada com a simples soma dos 5 algarismos. As pontuações podem ir do 0 (a mais baixa experiência de APM) até ao 30 (a mais alta experiência de APM).

Tabela 11: Tradução própria do instrumento M-MPAS.

Para além disso, por baixo das perguntas e das opções de resposta encontram-se as seguintes instruções/informações (tradução própria, Tabela 11):

*“As seguintes declarações vão aferir a sua experiência com a ansiedade na performance. Até que ponto concorda ou não concorda com as seguintes declarações?”*

*“Os algarismos na matriz não são revelados ao participante/cliente, mas são usados pelo investigador/terapeuta para fazer um registo da pontuação. A pontuação é calculada com a simples soma dos 5 algarismos. As pontuações podem ir do 0 (a mais baixa experiência de APM) até ao 30 (a mais alta experiência de APM).”*

Dentro deste contexto, classifiquei os níveis de ansiedade em categorias que defini com base nas pontuações obtidas: muito leve (0-5 pontos), mais leve (6-10 pontos), moderada (11-15 pontos), elevada (16-20 pontos), muito elevada (21-25 pontos) e extrema (26-30 pontos).

Optei por esta escala devido à sua simplicidade, facilidade de compreensão e rapidez no preenchimento, uma vez que os instrumentos de avaliação utilizados com mais frequência têm entre 15 e 58 itens (Mazzarolo & Schubert, 2022). Para além disso, como os alunos selecionados tiveram de preencher o instrumento três vezes, uma vez para cada performance realizada, seria cansativo responder a um questionário demasiado extenso em cada ocasião.

### **3.4.3. Questionário “Google Forms” para os docentes**

Foi criado na plataforma “Google Forms” um questionário para os docentes selecionados avaliarem os critérios de execução das interpretações gravadas. Segundo (Gil, 1999), um questionário pode ser definido “*como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.*”. As perguntas podem ser tanto abertas, permitindo obter respostas mais detalhadas e diversificadas, como fechadas, facilitando a análise dos dados (Feixeira, 2020).

As vantagens de utilizar este instrumento incluem alcançar um maior número de pessoas, ser mais económico, em termos de tempo e custos, e apresentar questões padronizadas, ou seja, que são formuladas de maneira consistente e uniforme (Feixeira, 2020). Desta maneira, para além de facilitar a compreensão dos participantes, ajuda a garantir que as respostas possam ser comparadas de forma justa e precisa, uma vez que todos os participantes estão a responder às mesmas perguntas nas mesmas condições. No entanto, dependendo do contexto, as respostas dos questionários podem ser anónimas, o que não garante que as respostas obtidas sejam sinceras. Isto depende de vários fatores, como da boa vontade, competência e franqueza dos interrogados; bem como podem surgir diferentes interpretações das perguntas e pode existir uma baixa retribuição de respostas (Laville & Dionne, 1999).

O questionário realizado, na qual foi utilizada também a escala de Likert, permitiu medir e perceber, entre os professores escolhidos, o grau de conformidade na aplicação dos seguintes critérios de avaliação:

- Postura enquanto intérprete (postura corporal, segurança do instrumento, relaxamento muscular e sincinesia);
- Respeito pelo texto musical (andamento, rigor rítmico e notas erradas);
- Expressividade musical (dinâmicas, elementos de agógica e fraseado);
- Qualidade sonora (intensidade e variações de timbre).

Em cada seção do questionário, foram formuladas as seguintes questões para avaliar o desempenho musical dos alunos (designados por letras a fim de preservar o anonimato das suas identidades) em cada contexto de performance musical:

- *“Tendo em conta a postura corporal, a segurança do instrumento, o relaxamento muscular e a existência de sincinesias, como avalia a postura do aluno durante a performance musical?”*,
- *“Tendo em conta o andamento, o rigor rítmico e as eventuais notas erradas executadas, como avalia o respeito do aluno pelo texto musical?”*,
- *“Tendo em conta as dinâmicas, os elementos de agógica e o fraseado, como avalia a expressividade musical do aluno?”*
- *“Tendo em conta a intensidade e as variações de timbre, como avalia a qualidade sonora do aluno?”*.

A elaboração das perguntas foi planeada de modo a não tornar o questionário demasiado detalhado e extenso, tendo em conta a disponibilidade dos professores. As respostas para estas perguntas incluíam as opções, *“insuficiente”* (1), *“razoável”* (2), *“bom”* (3), *“muito bom”* (4) e *“excelente”* (5).

### 3.5. Procedimentos

As técnicas de recolha de dados foram implementadas no CRCB durante o 2º Período do ano letivo (ao longo do mês de Março), relativamente ao Repertório constante na tabela seguinte.

Participantes	Repertório
Aluno A	“Lección 15” de Dionisio Aguado
Aluno B	“Rondó nas Montanhas” de Pedro Ospina “Prelude nº 4” de Heitor Villa Lobos
Aluno C	“Rio by Night” de Vincent Lindsey-Clark
Aluno D	“Lágrima” de Francisco Tárrega
Aluno E	“Three Pieces from Schule für die Guitare” (No. 1) de Johann Kaspar Mertz

Tabela 12: Repertório tocado pelos alunos nas gravações.

Durante o mês de Março, os alunos selecionados foram gravados em três ocasiões distintas, nas quais interpretaram a mesma peça em vários contextos de performance musical: em casa durante a prática de estudo (gravações enviadas entre os dias 4 e 8 de Março), no início de uma aula de instrumento (Tabela 14, gravações realizadas entre os dias 4 e 7 de Março) e numa audição (Tabela 14, gravações realizadas entre os dias 15 e 19 de Março).

Participantes	Horários do início da aula de instrumento
Aluno A	7 de Março (quinta-feira) às 09:20h
Aluno B	7 de Março (quinta-feira) às 08:30h
Aluno C	7 de Março (quinta-feira) às 10:15h
Aluno D	6 de Março (quarta-feira) às 16:30h
Aluno E	4 de Março (segunda-feira) às 14:50h

Tabela 13: Horário das gravações realizadas (aulas)

Horários da audição	
Aluno A	15 de Março (sexta-feira) às 18:30h
Aluno B	19 de Março (terça-feira) às 21:00h
Aluno C	15 de Março (sexta-feira) às 18:30h
Aluno D	19 de Março (terça-feira) às 18:30h
Aluno E	15 de Março (sexta-feira) às 18:30h

Tabela 14: Horário das gravações realizadas (audições).

Após a gravação de todas as interpretações musicais, os instrumentos de recolha de dados, acedidos através de um link enviado, foram preenchidos pelos alunos e docentes selecionados. Enquanto os alunos preencheram o instrumento que está destinado a medir os níveis de ansiedade experimentados durante a execução musical (com duração variável entre 5 e 15 minutos), os docentes avaliaram de forma anónima as gravações das interpretações dos alunos (com duração variável entre 30 minutos e 40 minutos) com o propósito de obter opiniões subjetivas.

A obtenção e análise de dados foi desenvolvida usando pesquisas de natureza quantitativa e qualitativa, utilizando os gráficos criados pela plataforma “*Google Forms*”.



## 4. Apresentação e análise dos dados

De seguida, serão apresentados os resultados obtidos a partir da investigação realizada, com o objetivo de responder às questões inicialmente formuladas.

Enquanto os dados recolhidos foram organizados em gráficos e tabelas para facilitar a sua visualização e compreensão, o tratamento das informações e a sua análise detalhada foi realizada com base na interpretação do mestrando, com base no referencial teórico adotado. Esta análise permitiu extrair conclusões fundamentadas e identificar padrões ou tendências relevantes que podem contribuir para o avanço do conhecimento na área de estudo.

### 4.1. Resultados gerais dos níveis de ansiedade dos alunos

De seguida, serão apresentados os resultados obtidos nos diferentes contextos usados nesta investigação, com o objetivo de responder às questões inicialmente formuladas. Neste parágrafo é apresentada a contagem do número de alunos que classificaram cada afirmação com uma ponderação determinada, nos três contextos predefinidos.

#### 4.1.1. Durante a prática de estudo

Na 1ª afirmação (intensidade), as opiniões dos alunos variam entre as classificações “Discordo plenamente” e “Não concordo nem discordo”. Enquanto 40% dos alunos indicaram não ter sentido qualquer grau de ansiedade antes da performance e outros 40% relataram ter sentido uma intensidade muito baixa, os restantes 20% (que neste universo representa apenas um aluno) apresentaram uma posição neutra sobre a magnitude dessa sensação. Ou seja, não sentiram uma mudança perceptível antes de começar a executar (Gráfico 1).

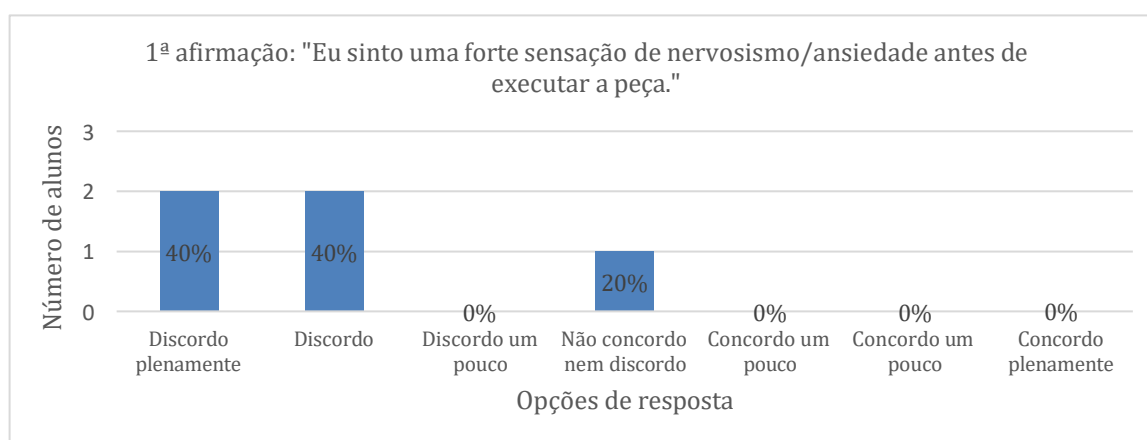


Gráfico 1: Nível de intensidade da ansiedade “Durante a prática de estudo”

Na 2ª afirmação (frequência), as opiniões dos alunos variam entre as classificações “Discordo plenamente” e “Concordo um pouco”. Enquanto 60% dos alunos discordam,

de alguma maneira, em relação à frequência com que sentem ansiedade antes da performance musical, os restantes 40% reconhecem que essa emoção ocorre com alguma regularidade (Gráfico 2).

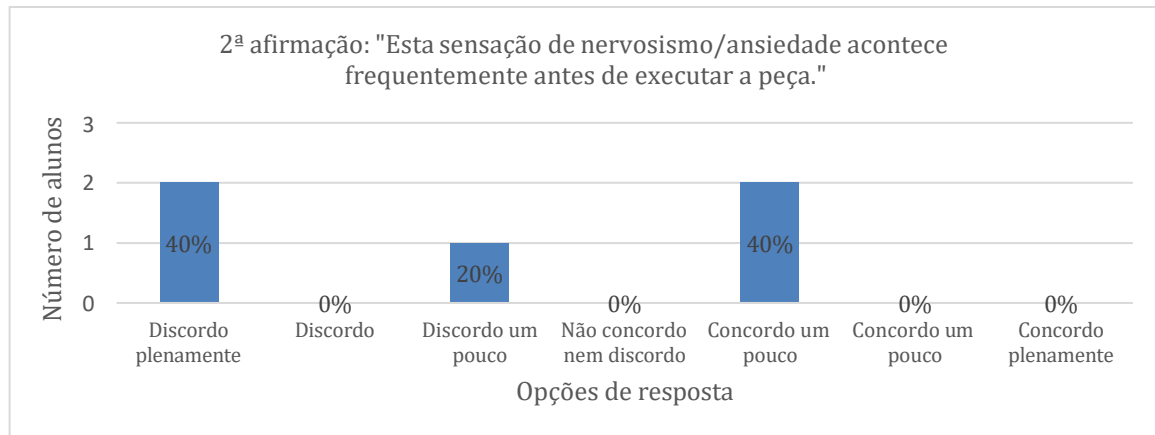


Gráfico 2: Frequência da ansiedade "Durante a prática de estudo"

Na 3ª afirmação (aversão 1), as opiniões dos alunos variam entre as classificações "Discordo plenamente" e "Concordo um pouco". Enquanto 80% dos alunos discordam, de alguma forma, que a ansiedade não representa um obstáculo a ponto de evitarem situações desafiadoras, os restantes 20% (que neste universo representa apenas um aluno) indicam que a ansiedade desempenha alguma influência nas suas próprias decisões (Gráfico 3).

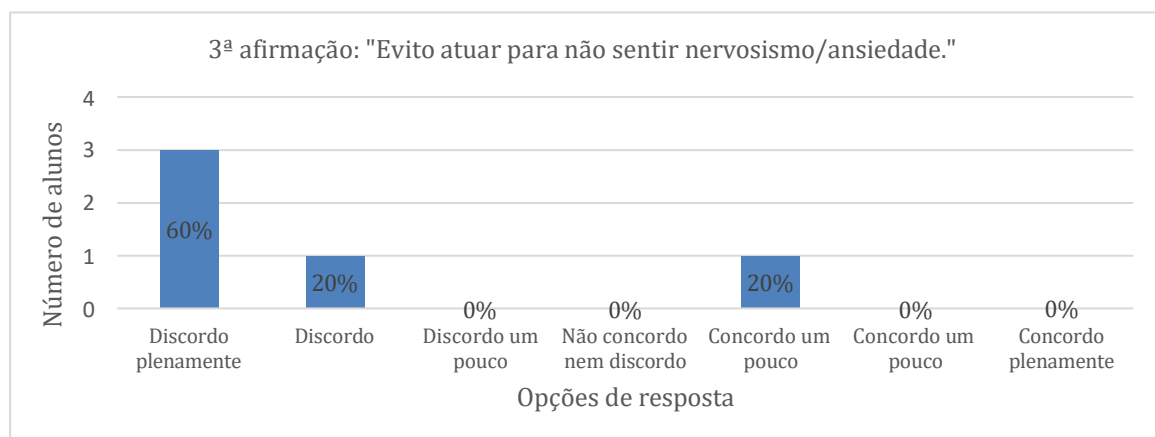


Gráfico 3: Aversão 1 da ansiedade "Durante a prática de estudo"

Na 4ª afirmação (aversão 2 "negativa", com pontuação invertida usada para esta afirmação), as opiniões dos alunos são bastante diversificadas, variando entre as classificações "Concordo plenamente" e "Discordo". Enquanto 20% dos alunos (que neste universo representa apenas um aluno) indicaram não ter sentido qualquer sintoma de ansiedade antes da performance musical e outros 20% relataram ter sentido apenas sintomas muito leves, 40% referiram ter experimentado, de alguma forma, alterações antes da performance. Para além disso, os restantes 20% apresentaram uma posição neutra sobre este assunto, ou seja, não sentiram uma alteração perceptível antes de começar a executar (Gráfico 4).

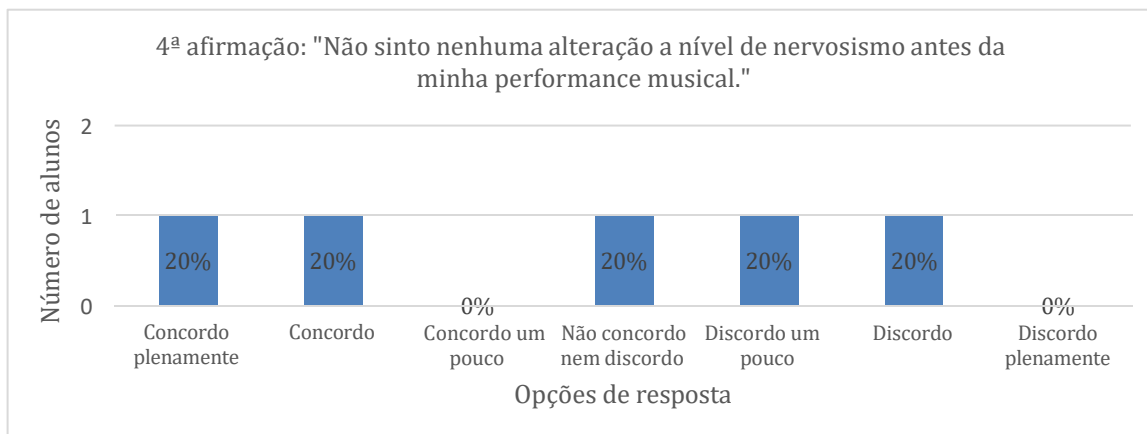


Gráfico 4: Aversão 2 da ansiedade "Durante a prática de estudo"

Na 5ª afirmação (aversão 3, com pontuação invertida usada para esta afirmação), as opiniões dos alunos variam entre as classificações "Concordo plenamente" e "Discordo um pouco". Enquanto 40% dos alunos estão completamente dispostos ao compromisso em superar os desafios emocionais associados à performance, 20% relataram que estão mais inclinados para deixar de enfrentar este tipo de situações.

Para além disso, os restantes 40% mostraram-se indecisos ou sem uma opinião definitiva sobre o assunto (Gráfico 5).

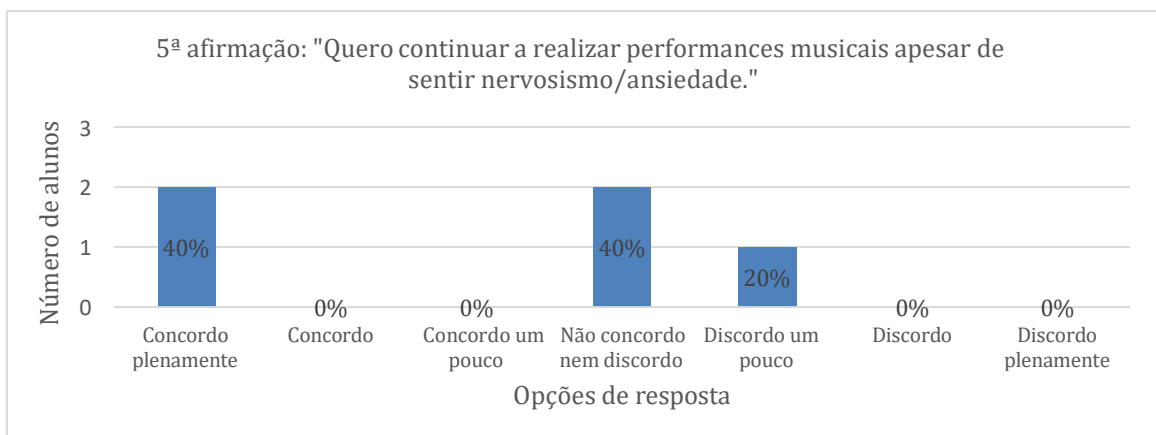


Gráfico 5: Aversão 3 da ansiedade "Durante a prática de estudo"

#### 4.1.2. Início da aula individual

Na 1ª afirmação (intensidade), as opiniões dos alunos variam entre as classificações "Discordo" e "Não concordo nem discordo". Enquanto 60% dos alunos indicaram ter sentido uma intensidade muito baixa de ansiedade antes da performance, os restantes 40% relataram ter um ponto de vista neutro sobre a magnitude dessa sensação, ou seja, não sentiram uma mudança perceptível antes de começar a executar a peça (Gráfico 6).

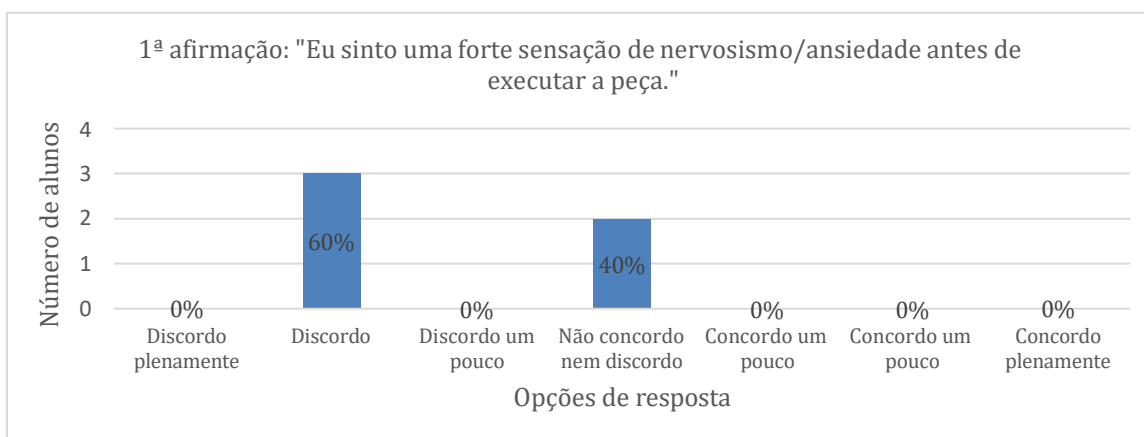


Gráfico 6: Nível de intensidade da ansiedade "Início da aula individual"

Na 2ª afirmação (frequência), as opiniões dos alunos variam entre as classificações "Discordo um pouco" e "Concordo um pouco". Enquanto 20% dos alunos (que neste universo representa apenas um aluno) indicaram que essa sensação ocorre nalgumas ocasiões, outros 60% reconheceram que essa emoção ocorre com alguma regularidade. Para além disso, os restantes 20% relatam estar indecisos ou não terem uma opinião definitiva sobre o assunto (Gráfico 7).

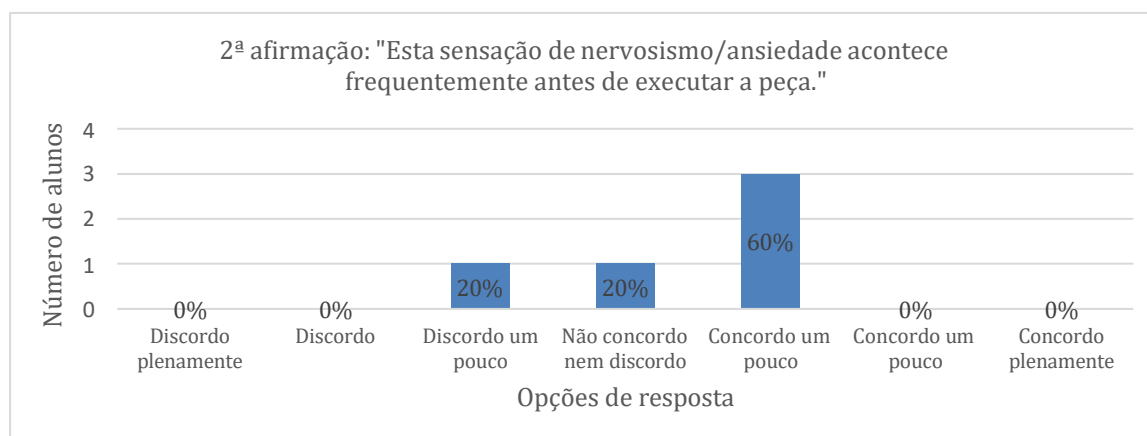


Gráfico 7: Frequência da ansiedade "Início da aula individual"

Na 3ª afirmação (aversão 1), as opiniões dos alunos variam entre as classificações "Discordo plenamente" e "Concordo um pouco". Enquanto 80% dos alunos discordaram, de alguma forma, que a ansiedade não representa um obstáculo a ponto de evitarem situações desafiadoras, os restantes 20% (que neste universo representa apenas um aluno) indicaram que a ansiedade desempenha alguma influência nas suas próprias decisões (Gráfico 8).

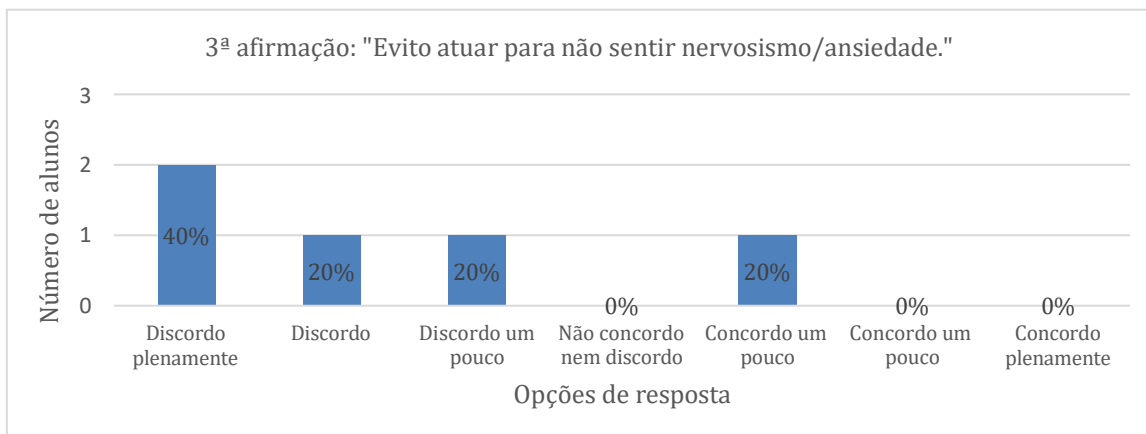


Gráfico 8: Aversão 1 da ansiedade "Início da aula de instrumento"

Na 4ª afirmação (aversão 2 "negativa", com pontuação invertida usada para esta afirmação), as opiniões dos alunos variam entre as classificações "Não concordo nem discordo" e "Discordo plenamente". Enquanto 60% dos alunos indicaram ter sentido, de alguma forma, sintomas de ansiedade durante a performance, os restantes 40% apresentaram uma posição neutra sobre este assunto. Ou seja, não sentiram uma alteração perceptível antes de começar a executar (Gráfico 9).



Gráfico 9: Aversão 2 da ansiedade "Início da aula de instrumento"

Na 5ª afirmação (aversão 3, com pontuação invertida usada para esta afirmação), as opiniões dos alunos variam entre as classificações "Concordo plenamente" e "Discordo um pouco". Enquanto 40% dos alunos estão, de alguma forma, dispostos ao compromisso em superar os desafios emocionais associados à performance, 20% (que neste universo representa apenas um aluno) relataram que estão mais inclinados em não continuar a enfrentar este tipo de situações. Para além disso, os restantes 40% mostraram-se indecisos ou sem uma opinião definitiva sobre o assunto (Gráfico 10).

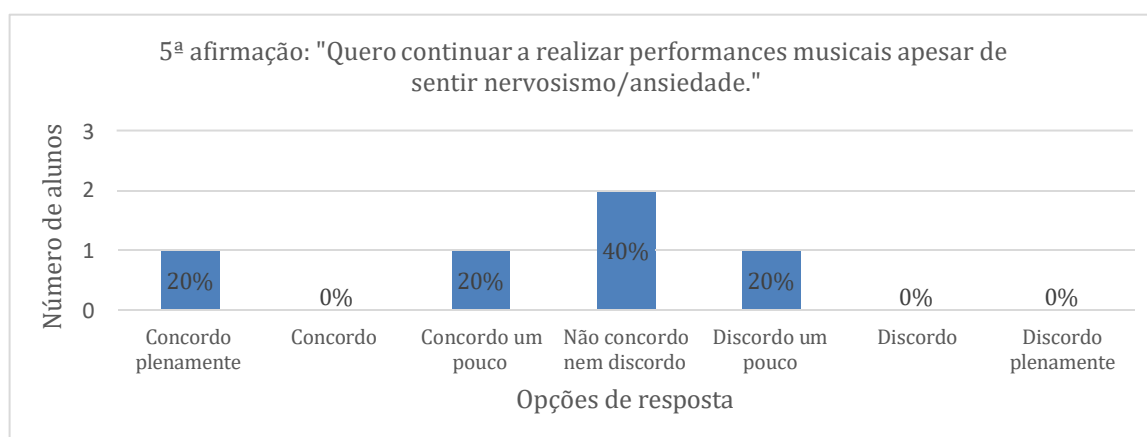


Gráfico 10: Aversão 3 da ansiedade "Início da aula de instrumento"

#### 4.1.3. Audição

Na 1ª afirmação (intensidade) as opiniões dos alunos são bastante diversificadas, variando entre as classificações "Discordo" e "Concordo plenamente". Enquanto 40% dos alunos indicaram ter sentido uma intensidade muito baixa de ansiedade antes da performance, outros 40% sentiram bastante nervosismo. Para além disso, os restantes 20% (que neste universo representa apenas um aluno) relataram ter um ponto de vista neutro sobre a magnitude dessa sensação, ou seja, não sentiram uma mudança perceptível antes de começar a executar (Gráfico 11).

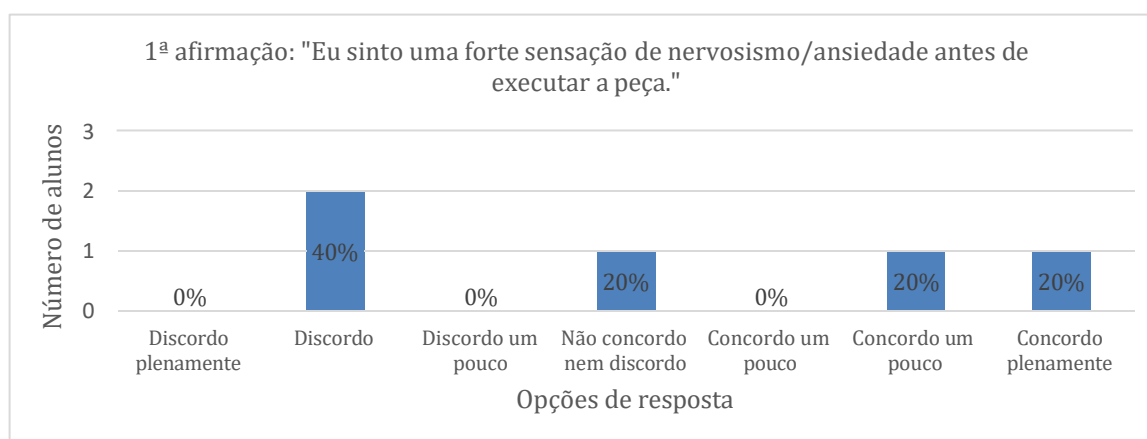


Gráfico 11: Nível de intensidade da ansiedade "Audição"

Na 2ª afirmação (frequência) as opiniões dos alunos são bastante diversificadas, variando entre as classificações "Discordo um pouco" e "Concordo plenamente". Enquanto 20% dos alunos (que neste universo representa apenas um aluno) indicaram que sentem ansiedade nalgumas ocasiões, embora com menos frequência do que na maioria das vezes, os restantes 80% reconhecem, de alguma forma, que essa emoção de nervosismo ocorre regularmente (Gráfico 12).

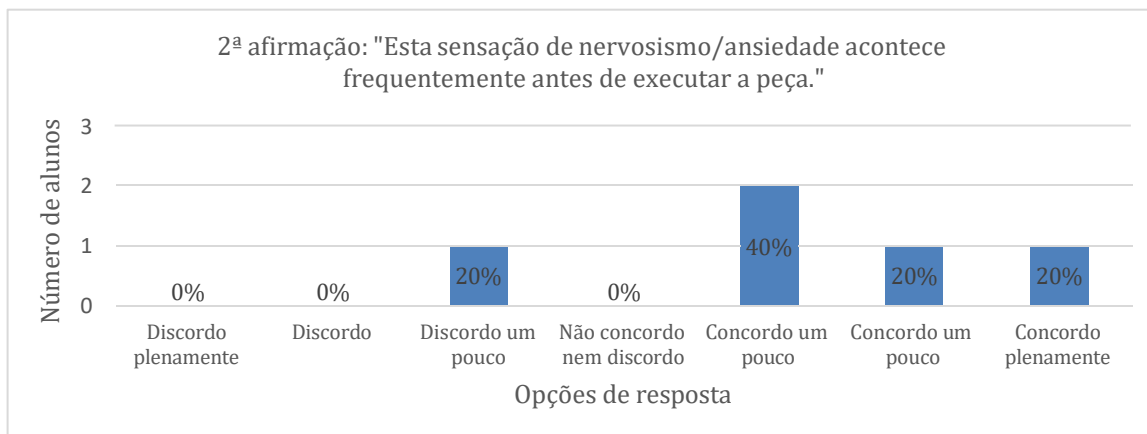


Gráfico 12: Frequência da ansiedade "Audição"

Na 3ª afirmação (aversão 1), as opiniões dos alunos são bastante diversificadas, variando entre as classificações "Discordo plenamente" e "Concordo um pouco". Enquanto 60% dos alunos discordam, de alguma forma, que a ansiedade não representa um obstáculo a ponto de evitarem situações desafiadoras, outros 20% (que neste universo representa apenas um aluno) indicam que a ansiedade desempenha alguma influência nas suas próprias decisões. Para além disso, os restantes 20% relatam estar indecisos ou não terem uma opinião definitiva sobre o assunto (Gráfico 13).

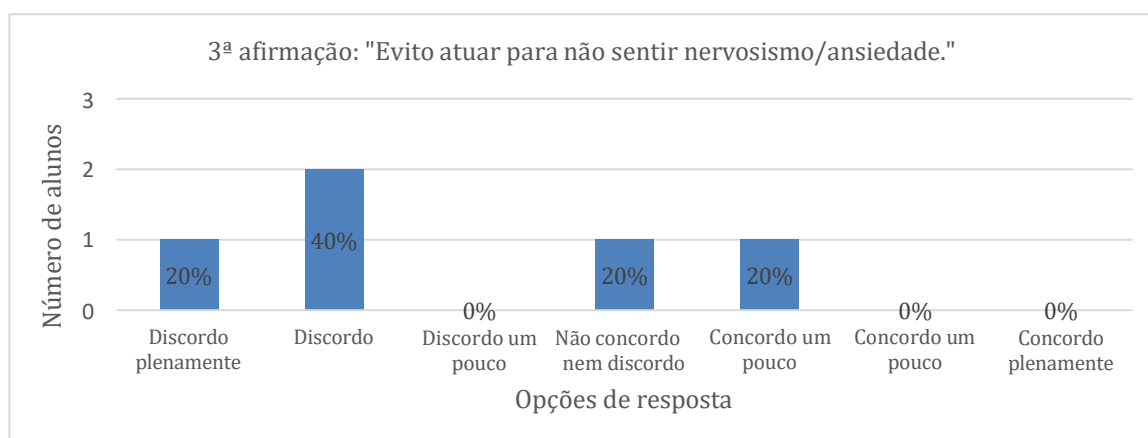


Gráfico 13: Aversão 1 da ansiedade "Audição"

Na 4ª afirmação (aversão 2 "negativa", com pontuação revertida usada para esta afirmação), as opiniões dos alunos são bastante diversificadas, variando entre as classificações "Não concordo nem discordo" e "Discordo plenamente". Enquanto 80% dos alunos indicaram ter sentido, de alguma forma, sintomas de ansiedade durante a performance, os restantes 20% (que neste universo representa apenas um aluno) relataram ter um ponto de vista neutro sobre este assunto, ou seja, não sentiram uma alteração perceptível antes de começar a executar (Gráfico 14).



Gráfico 14: Aversão 2 da ansiedade "Audição"

Na 5ª afirmação (aversão 3, com pontuação invertida usada para esta afirmação), as opiniões dos alunos variam entre as classificações "Não concordo nem discordo" e "Discordo um pouco". Enquanto 60% dos alunos relataram estar indecisos ou não terem uma opinião definitiva sobre o seu compromisso em superar os desafios emocionais associados à performance, os restantes 40% indicaram que os sintomas manifestados pela ansiedade podem estar a influenciar negativamente a sua decisão em continuar a enfrentar este tipo de situações (Gráfico 15).

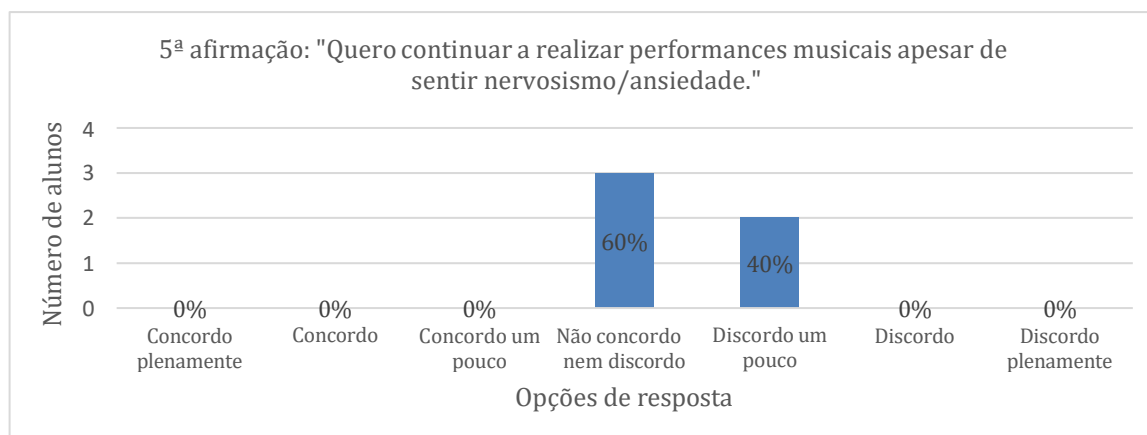


Gráfico 15: Aversão 3 da ansiedade "Audição"

## 4.2. Resultados individuais dos alunos

Neste parágrafo apresentam-se os resultados individuais dos alunos com base nos dados da avaliação conjunta dos docentes, do próprio aluno e da análise do alinhamento entre estas duas avaliações. Estas três dimensões dos resultados são discriminadas para cada aluno, relativamente aos três cenários (contextos) inicialmente definidos: "Durante a prática de estudo", "Início da aula individual" e "Audição".

Relativamente à avaliação conjunta dos docentes, como referido em 3.4.3, os dados foram obtidos a partir de um questionário criado na plataforma "Google Forms", a fim

de os docentes selecionados avaliarem os critérios de execução das interpretações gravadas, com base na classificação das seguintes questões (escala de Likert):

- *“Tendo em conta a postura corporal, a segurança do instrumento, o relaxamento muscular e a existência de sincinesias, como avalia a postura do aluno durante a performance musical?”;*
- *“Tendo em conta o andamento, o rigor rítmico e as eventuais notas erradas executadas, como avalia o respeito do aluno pelo texto musical?”;*
- *“Tendo em conta as dinâmicas, os elementos de agógica e o fraseado, como avalia a expressividade musical do aluno?”;*
- *“Tendo em conta a intensidade e as variações de timbre, como avalia a qualidade sonora do aluno?”.*

Para este efeito, foram ainda usadas as ponderações:

- *“insuficiente”* (1);
- *“razoável”* (2);
- *“bom”* (3);
- *“muito bom”* (4);
- *“excelente”* (5).

Relativamente à avaliação do aluno, como referido no parágrafo 3.4.2, foi usada a escala de Likert, composta pelas cinco afirmações:

- *“Eu sinto uma forte sensação de nervosismo/ansiedade antes de executar a peça”* (intensidade);
- *“Esta sensação de nervosismo/ansiedade acontece frequentemente antes de executar a peça”* (frequência);
- *“Evito atuar para não sentir nervosismo ou ansiedade”* (aversão);
- *“Não sinto nenhuma alteração a nível de nervosismo antes da minha performance musical”* (aversão “negativa”, com pontuação invertida usada para esta afirmação);
- *“Quero continuar a realizar performances musicais apesar de sentir nervosismo/ansiedade”* (aversão, com pontuação invertida usada para esta afirmação).

Os alunos responderam ao questionário classificando-as de 0 a 6, consoante o grau de concordância com as afirmações, portanto, podendo a soma das pontuações atingir o valor máximo de 30 pontos.

É de referir que a pontuação das duas últimas afirmações está invertida, pelo que, se o aluno afirma discordar plenamente (pontuação máxima invertida) da afirmação “Não sinto nenhuma alteração a nível de nervosismo antes da minha performance musical”, significa que realmente sente sintomas de nervosismo e ansiedade. Da mesma forma, o aluno terá a pontuação máxima na quinta afirmação, “Quero continuar a realizar performances musicais apesar de sentir nervosismo/ansiedade”, se afirmar discordar plenamente desta.

Ainda no parágrafo 3.4.2, foram definidos os níveis de ansiedade por categorias com base na soma das pontuações obtidas por cada aluno:

- |                            |                                 |
|----------------------------|---------------------------------|
| • muito leve (0-5 pontos); | • elevada (16-20 pontos);       |
| • mais leve (6-10 pontos); | • muito elevada (21-25 pontos); |
| • moderada (11-15 pontos); | • extrema (26-30 pontos)        |

Relativamente à análise do alinhamento entre a avaliação conjunta dos docentes e a avaliação do próprio aluno, o estudo e cruzamento das informações recolhidas foi

realizada com base na interpretação do mestrando e no referencial teórico adotado. Desta maneira, apresento a minha opinião enquanto futuro docente, respeitando os conceitos de interpretação e estéticos da música que tenho melhorado enquanto intérprete, sem que esta análise altere os dados recolhidos.

Nos parágrafos seguintes são apresentados os resultados dos alunos, nos três contextos predefinidos.

## 4.2.1. Aluno A

### 4.2.1.1. Contexto “Durante a prática de estudo”

Como já referido, neste contexto, os resultados individuais do aluno são apresentados com base nos dados da avaliação conjunta dos docentes, da avaliação do próprio aluno e da análise do alinhamento entre estas duas avaliações.

#### 4.2.1.1.1. Avaliação conjunta dos docentes

Na 1ª pergunta (postura enquanto intérprete), os resultados da avaliação dos docentes foram bastante diversificados, variando entre as classificações de “Insuficiente” e “Muito Bom”. Enquanto 60% dos professores indicaram que o aluno A teve, de alguma forma, uma postura corporal inadequada, os restantes 40% destacaram uma posição do corpo bastante correta durante a execução (Gráfico 16).

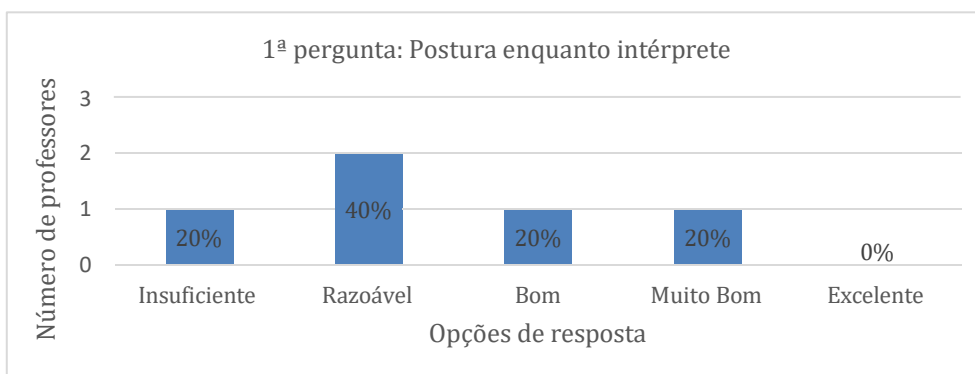


Gráfico 16: Postura “Durante a prática de estudo” - Aluno A

Na 2ª pergunta (respeito pelo texto musical), os resultados da avaliação dos docentes variam entre as classificações de “Insuficiente” e “Bom”. Enquanto 60% dos professores indicaram que o aluno A desrespeitou, de alguma forma, o texto musical a ponto de prejudicar a sua interpretação, os restantes 40% referiram um respeito consideravelmente bom (Gráfico 17).

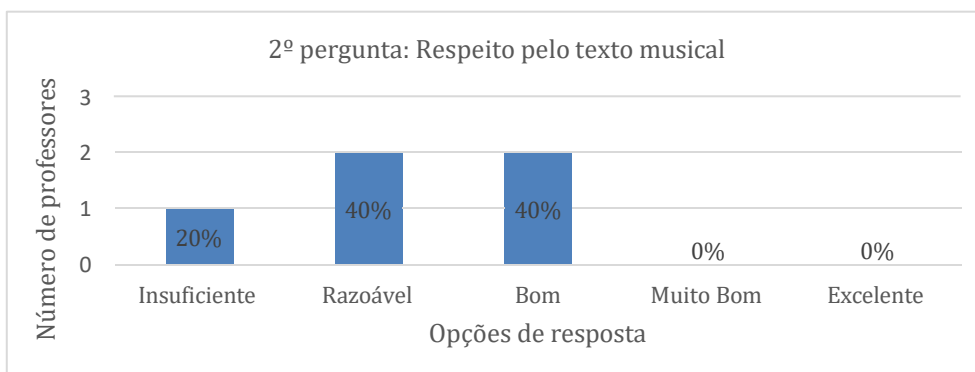


Gráfico 17: Respeito pelo texto musical “Durante a prática de estudo” - Aluno A

Na 3ª pergunta (expressividade musical), os resultados da avaliação dos docentes variam entre as classificações de “Razoável” e “Muito Bom”. Enquanto 40% dos professores mencionaram que o aluno A não se expressou musicalmente tão bem quanto seria desejável, os restantes 60% realçaram, de alguma forma, um nível de expressividade adequado (Gráfico 18).

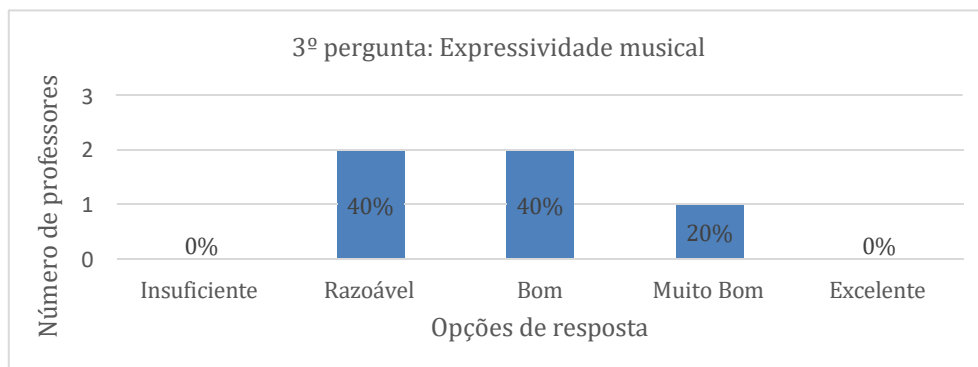


Gráfico 18: Expressividade musical “Durante a prática de estudo” - Aluno A

Na 4ª pergunta (qualidade sonora), os resultados da avaliação dos docentes têm apenas as classificações de “Razoável” e “Bom”. Enquanto 20% dos professores (que neste universo representa apenas um professor) indicaram que a qualidade sonora do aluno A poderia ser melhor, os restantes 80% consideraram que tocou com um som minimamente adequado para o seu nível de ensino (Gráfico 19).

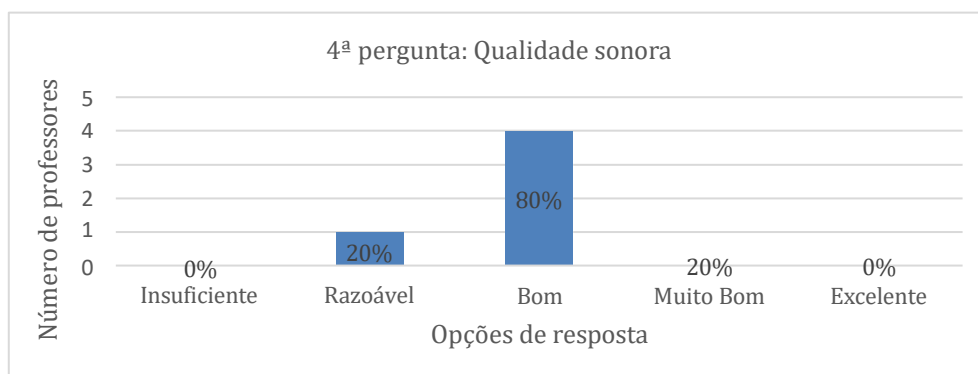


Gráfico 19: Qualidade sonora “Durante a prática de estudo” - Aluno A

De maneira geral, a análise coletiva dos professores em todos os critérios de avaliação sugere que a qualidade de execução do aluno A foi pontuada como “Razoável”. Isto reflete-se nas pontuações atribuídas, que apresentam uma variação compreendida entre 2.2 e 2.8 (Tabela 15).

Avaliação	Pergunta 1	Pergunta 2	Pergunta 3	Pergunta 4
Professor 1	4	3	3	3
Professor 2	3	3	4	3
Professor 3	1	1	2	3
Professor 4	2	2	3	3
Professor 5	2	2	2	2
Média final	2.4	2,2	2,8	2,8

Tabela 15: Média da qualidade de execução “Durante a prática de estudo” - Aluno A

#### 4.2.1.1.2. Avaliação do aluno

Os resultados apresentados, com base nas respostas do aluno A, evidenciam uma ansiedade moderada durante a performance musical, totalizando 11 valores em 30 (Gráfico 20). Esta conclusão é baseada nas pontuações das seguintes afirmações:

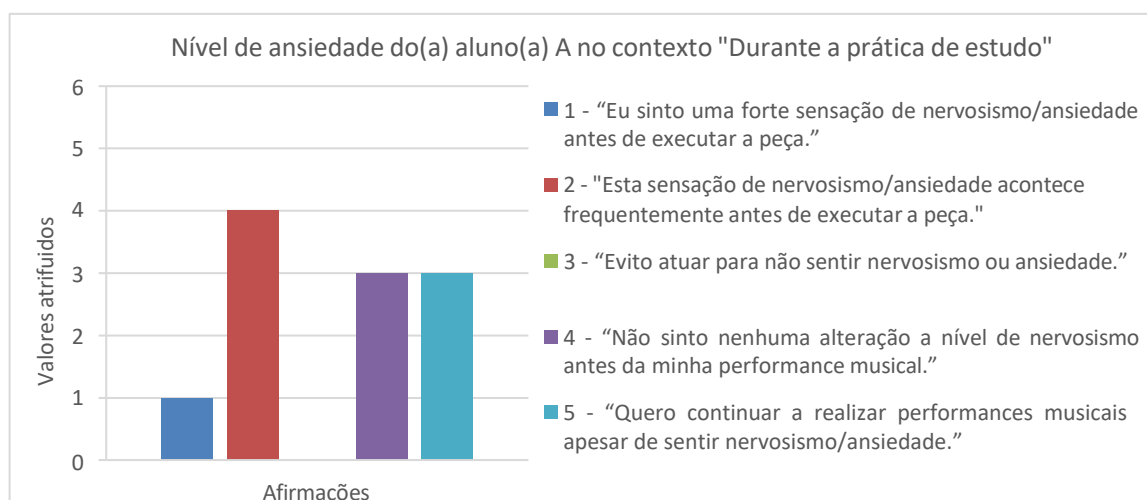


Gráfico 20: Nível de ansiedade "Durante a prática de estudo" - Aluno A

A partir destas afirmações, podemos inferir que o aluno A antes da execução da peça, embora tenha experimentado muito pouca intensidade de ansiedade (pontuação 1 da afirmação nº 1), sentiu alguns sintomas que não foram muito perceptíveis (pontuação 3 da afirmação nº 4). Para além disso, reconheceu que a frequência desta sensação de nervosismo ocorre nalgumas das suas apresentações (pontuação 4 da afirmação nº 2).

Perante esta situação, ele considerou que este nível de nervosismo não é suficiente ao ponto de o impedir enfrentar este tipo de situações (pontuação 0 da afirmação nº 3), embora tenha indicado que se sente indeciso quanto à continuidade em realizar futuramente performances musicais (pontuação 3 da afirmação nº 5).

#### 4.2.1.1.3. Análise da prestação individual

Atendendo aos resultados dos dois questionários anteriores, é possível que o nível de ansiedade do aluno A não esteja alinhado com a avaliação dos docentes selecionados.

Durante a performance do aluno A, diversos problemas relacionados com a postura corporal prejudicaram significativamente a sua qualidade de execução. Na gravação, constatou-se que, para além de não utilizar pedal, o pé direito do aluno estava demasiado posicionado para trás, o que fez com que o ponto de contato entre a guitarra e a sua perna direita não estivesse totalmente firme. Como resultado, a guitarra começou a deslocar-se de maneira não intencional durante a execução. Desta forma, foi obrigado a segurar o braço direito para evitar que a guitarra continuasse a mover-se involuntariamente. No entanto, essa escolha impediu que ele estivesse com as mãos relaxadas e firmes durante a execução, especialmente o pulso da mão direita, que estava constantemente a dobrar tanto para dentro como para fora. Como resultado, os movimentos irregulares do pulso da mão direita comprometeram um pouco a qualidade sonora, uma vez que, nalguns momentos, o aluno executou as notas com um timbre bastante metálico.

Para além das limitações causadas pela postura corporal, o aluno também executou com pouco carácter algumas seções do estudo, onde era necessário tocar figurações rítmicas mais complexas, e a performance musical também foi marcada por vários sons ruidosos provocados pela mão esquerda.

Por fim, quanto ao respeito pelo texto musical, o aluno A conseguiu manter a velocidade do andamento e disfarçar de forma eficaz as notas erradas, de modo a não interromper a execução. Ainda assim, cometeu erros rítmicos com alguma frequência.

Refira-se ainda que o aluno não revelou qualquer desejo evidente de corrigir estas falhas e os aspetos negativos anteriormente mencionados, na tentativa de melhorar o seu desempenho. Isto indica claramente que o seu desempenho não pode ser atribuído unicamente à ansiedade.

Aliás, ao observar a gravação, nota-se que o aluno A estava demasiado confortável e relaxado durante a execução. Este nível de conforto, que à primeira vista poderia ser interpretado como uma confiança natural, aparentemente pode estar relacionado pela falta de motivação intrínseca. Ou seja, a qualidade de execução do aluno foi influenciada por uma série de fatores que vão além das questões emocionais.

Isto torna-se evidente ao analisar a pontuação da 5ª afirmação do questionário preenchido pelo aluno, na qual revela que, embora pareça gerir bem as emoções e o nervosismo e não demonstre dificuldades em enfrentar essas situações, sente-se indeciso quanto à vontade de continuar a realizar performances musicais. Isto significa que, como não se vê como futuro intérprete, não estuda de forma regular e apenas se prepara especificamente para contextos onde existam fatores externos que

proporcionem recompensas imediatas como, por exemplo, a aprovação social e com o desejo de alcançar resultados académicos simplesmente suficientes.

Segundo (Camargo, Camargo, Souza; 2019), a motivação pode ser definida como o impulso interno, determinada pelo estilo emocional e motivacional, que leva um indivíduo a agir em direção a uma meta específica. Embora a motivação seja um impulso interno do sujeito, é concordante na literatura a existência de dois tipos de motivação: intrínseca — quando o aluno demonstra interesse e prazer em aprender (conceito que também se aplica ao estudo de um instrumento musical) ou enquanto realiza uma atividade (Deci & Ryan, 2000) — e extrínseca — quando o aluno desempenha as tarefas mais pelo resultado do que pelo prazer que aquilo lhe poderia proporcionar (Lourenço & Paiva; 2015).

Na área da música, se o aluno não estabelecer uma conexão pessoal significativa com a música ou não experimenta grande satisfação e prazer na execução, é compreensível que questione o propósito de continuar a realizar performances musicais, mesmo que não tenha receio de as fazer. Portanto, dado que o nível de motivação intrínseca do aluno A não é suficiente, o nível de motivação extrínseca terá um impacto mais significativo na forma como se prepara para as apresentações.

Resumindo, como o desempenho do aluno A é mais impulsionado pela motivação extrínseca, a presença dos elementos externos durante a prática de estudo, como um ambiente mais familiar e a ausência de público, não ofereceram o estímulo necessário para que este tivesse vontade de se preparar adequadamente e de alcançar um bom desempenho.

Ao contrário de outros contextos, de avaliação e de maior exposição, nos quais o aluno não se sentia tão à vontade, constatou-se que, neste caso, estando demasiado relaxado, houve uma diminuição da atenção emocional e muscular e um aumento excessivo da confiança. A sua atitude demasiado confiante, apesar de ter ajudado a reduzir a sua ansiedade, teve um efeito adverso na qualidade da sua execução, enquanto a diminuição da atenção emocional e muscular provocou mais descuidos sonoros, devido a ter exercido menos força dos dedos da mão esquerda. A confiança, que é um estado intrinsecamente ligado à autoestima do indivíduo, influencia significativamente a maneira como este percebe tanto os erros que cometeu como os aspetos técnicos e interpretativos em que esteve pior durante a performance.

Se o nível de confiança estiver equilibrado, o intérprete concentra-se mais na execução da música e menos nas suas próprias emoções, uma vez que, ao acreditar mais nas suas capacidades, sente-se mais capaz de lidar com os imprevistos difíceis (Luszczynska, Scholz, & Schwarzer; 2005). Para além disso, a confiança reduz a tendência para duvidar de si próprio ou temer o julgamento dos outros.

No caso do aluno A, como cometeu de forma continuada determinados erros (associados a elementos técnicos/interpretativos e com o texto musical), podemos concluir que a confiança excessiva provocou menos envolvimento durante a performance o que acabou por a influenciar negativamente, algo que não lhe aconteceu

quando tocou nos contextos de maior exposição e avaliação, Isto ocorre porque esse estado gera uma falsa sensação de competência, o que pode reduzir a autocrítica e, conseqüentemente, levar à subestimação da importância dos erros cometidos. Desta forma, o foco do intérprete deixa de estar direcionado para a qualidade da performance musical e, o que deveria ser uma atitude vantajosa, acaba por se transformar num obstáculo que compromete seriamente o seu desempenho.

Resumindo, a combinação de um desinteresse, gerado por fatores externos, com uma confiança excessiva são as principais razões que levaram o aluno A a ter uma execução marcada por uma má postura e por uma menor atenção aos detalhes musicais. Esta conclusão torna-se ainda mais evidente ao comparar as performances musicais que o aluno realizou nas situações de maior exposição ou de avaliação, nas quais de alguma forma se observa uma atitude mais empenhada da sua parte.

Portanto, na minha opinião, se o aluno A tivesse experimentado o nível de ansiedade que mencionou, era provável que não tivesse enfrentado alguns dos problemas referidos. Isto é, considero que um maior nível de ansiedade teria sido benéfico para aumentar o estado de alerta do aluno, de modo a mantê-lo mais concentrado e, conseqüentemente, consciente do que estava a tocar.

#### 4.2.1.2. Contexto “Início da aula individual”

##### 4.2.1.2.1. Avaliação conjunta dos docentes

Na 5ª pergunta (postura enquanto intérprete), os resultados da avaliação dos docentes têm apenas as classificações de “Insuficiente” e “Bom”. Enquanto 20% (que neste universo representa apenas um professor) dos professores indicaram que o aluno A teve uma postura corporal bastante inadequada, os restantes 80% destacaram uma posição do corpo correta durante a execução (Gráfico 21).

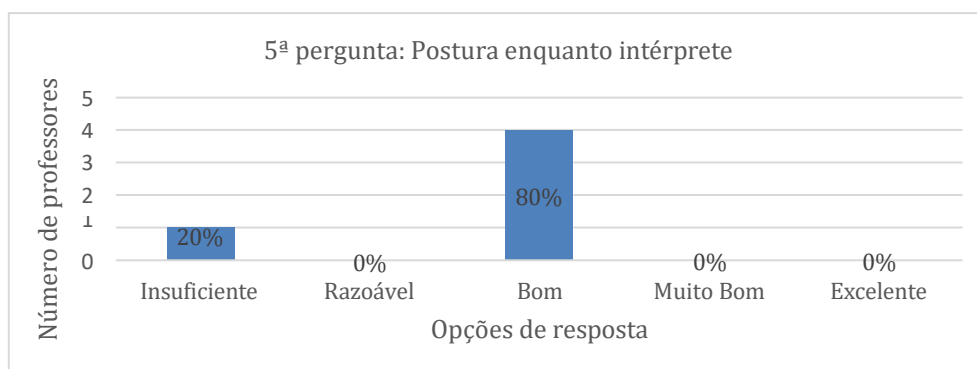


Gráfico 21: Postura “Início da aula individual” - Aluno A

Na 6ª pergunta (respeito pelo texto musical), os resultados da avaliação dos docentes variam entre as classificações de “Insuficiente” e “Muito Bom”. Enquanto 80% dos professores indicaram que o aluno A desrespeitou, de alguma forma, o texto a ponto de prejudicar a performance, os restantes 20% (que neste universo representa

apenas um professor) referiram um respeito consideravelmente notável (Gráfico 22).

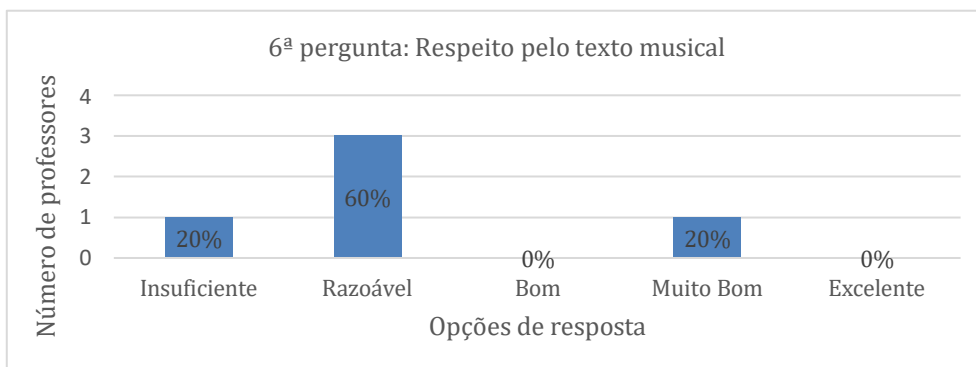


Gráfico 22: Respeito pelo texto musical “Início da aula individual” - Aluno A

Na 7ª pergunta (expressividade musical), os resultados da avaliação dos docentes variam entre as classificações de “Razoável” e “Muito Bom”. Enquanto 60% dos professores mencionaram que o aluno A não se expressou musicalmente tão bem quanto seria desejável, os restantes 40% realçaram, de alguma forma, um nível de expressividade bastante adequado (Gráfico 23).

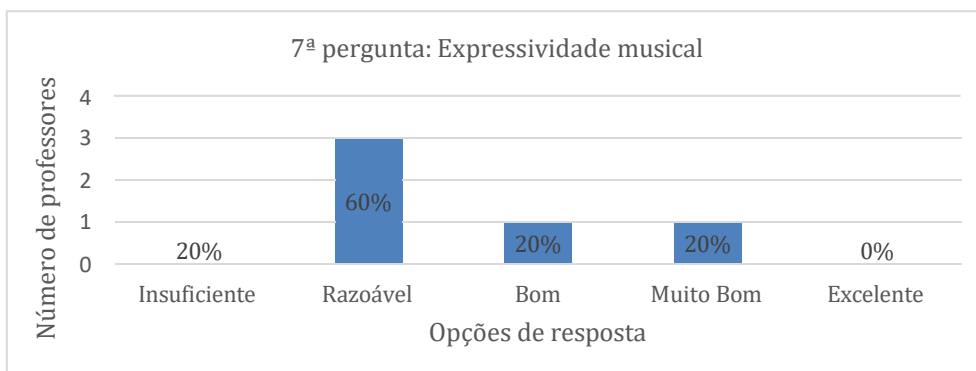


Gráfico 23: Expressividade musical “Início da aula individual” - Aluno A

Na 8ª pergunta (qualidade sonora), os resultados da avaliação dos docentes variam entre as classificações de “Razoável” e “Muito Bom”. Enquanto 40% dos professores indicaram que a qualidade sonora do aluno A poderia ser melhor, os restantes 80% consideraram, de alguma forma, que tocou com um som adequado para o seu nível de ensino (Gráfico 24).

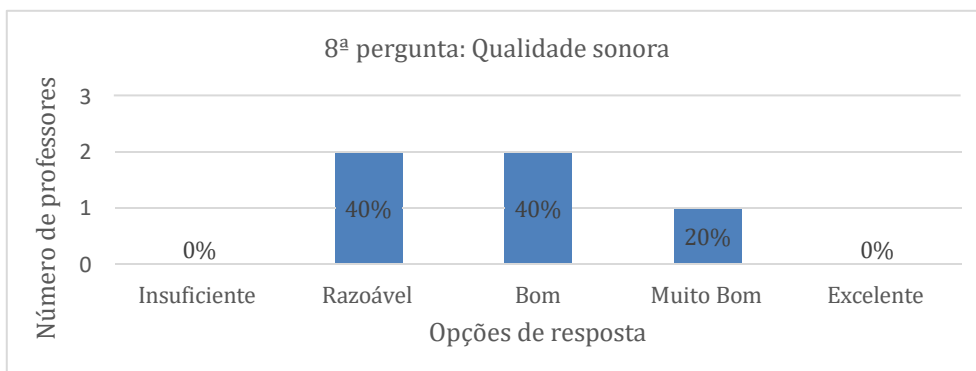


Gráfico 24: Qualidade sonora “Início da aula individual” - Aluno A.

De maneira geral, a análise coletiva dos professores em todas as questões sugere que a qualidade de execução do aluno A foi avaliada como “Razoável”. Isto reflete-se nas pontuações atribuídas, que apresentam uma variação compreendida entre 2.2 e 2.8 (Tabela 16).

Avaliação	Pergunta 5	Pergunta 6	Pergunta 7	Pergunta 8
Professor 1	3	2	2	2
Professor 2	3	4	4	4
Professor 3	1	1	2	3
Professor 4	3	2	3	3
Professor 5	3	2	2	2
Média final	2,6	2,2	2,6	2,8

Tabela 16: Média da qualidade de execução “Início da aula individual” - Aluno A.

#### 4.2.1.2.2. Avaliação do aluno

Os resultados apresentados, com base nas respostas do aluno A, evidenciam uma ansiedade moderada durante a performance musical, totalizando 11 valores em 30 (Gráfico 25). Esta conclusão é baseada nas pontuações das seguintes afirmações:

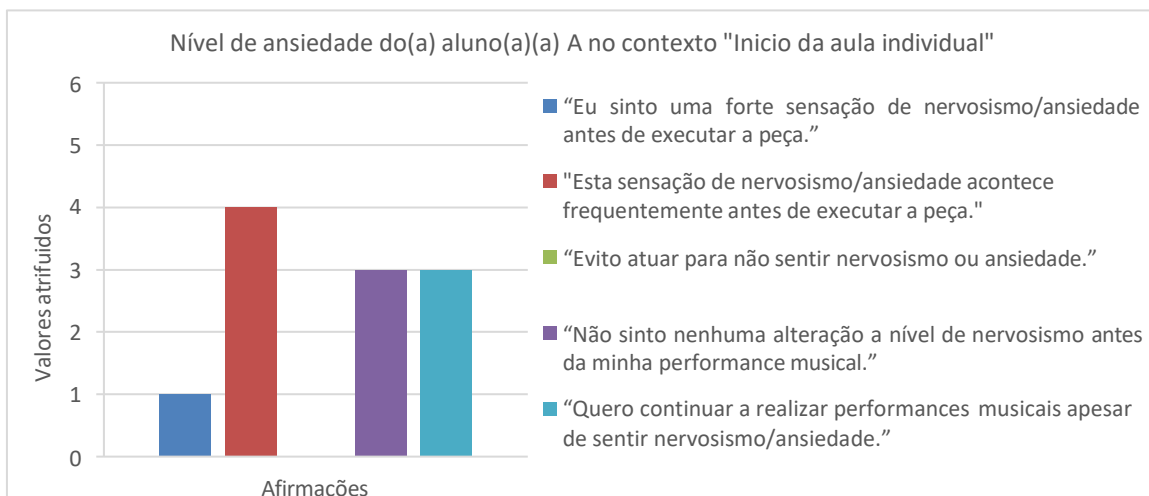


Gráfico 25: Nível de ansiedade "Início da aula individual" - Aluno A

A partir destas afirmações, podemos inferir que o aluno A antes da execução da peça, embora tenha experimentado pouca intensidade de ansiedade (pontuação 1 da afirmação nº 1), sentiu alguns sintomas que não foram muito perceptíveis (pontuação 3 da afirmação nº 4). Para além disso, reconheceu que a frequência desta sensação de nervosismo ocorre nalgumas das suas apresentações (pontuação 4 da afirmação nº 2).

Perante esta situação, ele considerou que este nível de nervosismo não é suficiente ao ponto de o impedir enfrentar este tipo de situações (pontuação 0 da afirmação nº 3), embora tenha indicado que se sente indeciso quanto à continuidade nas aulas de instrumento (pontuação 3 da afirmação nº 5).

#### 4.2.1.2.3. Análise da prestação individual

Com base nos resultados dos dois questionários, é possível que o nível de ansiedade do aluno A esteja, de alguma forma, alinhado com a avaliação dos docentes selecionados, pois ele sentiu mais ansiedade quando executou a peça no contexto “Início da aula de instrumento” do que no contexto “Durante a sua prática de estudo”.

Esta conclusão é comprovada pelo fato do aluno ter tido um momento inicial de insegurança, possivelmente causado pelo medo de uma possível crítica externa, embora se sentisse confiante. Portanto, embora a pontuação dada à afirmação nº 3 do questionário indique que experimentou o mesmo nível de confiança que tinha durante a performance realizada em casa, apresentou alguns comportamentos que prejudicaram a qualidade de execução, os quais serão descritos ao longo do texto que se segue.

Devido a esta insegurança inicial, ao analisar a gravação em conjunto com as pontuações dadas pelo aluno às afirmações nº 1, 2 e 4, podemos sugerir que a ansiedade que sentiu parece ser uma resposta natural e esperada. O aluno, sendo um indivíduo autoconfiante, é possível que a sua ansiedade tenha diminuído progressivamente ao longo da performance à medida que se adaptava ao ambiente.

A principal diferença que sobressai, em relação ao contexto anterior (“Durante a prática de estudo”), é que perante a ansiedade, o aluno demonstrou uma atitude de maior valorização do desempenho, o que contribuiu para melhorar alguns aspetos da sua execução, especialmente quando adotou uma postura corporal mais adequada. Na gravação, para além de utilizar pedal, constatou-se que o seu pé direito estava um pouco mais posicionado para a frente, o que resultou num ponto de contacto mais firme entre a guitarra e a sua perna direita. Desta maneira, como havia menos instabilidade da guitarra sobre o corpo, conseguiu manter os braços e as mãos mais relaxadas, tendo assim a possibilidade de executar a peça com mais controlo e liberdade de movimentos. Estas mudanças corporais foram importantes para que conseguisse executar com a mão direita sem provocar sons indesejados.

Parece que o aumento da ansiedade o ajudou a concentrar-se mais no momento presente e, conseqüentemente, a melhorar a sua consciência corporal. Este efeito é denominado como estado de alerta. Isto acontece porque, quando os intérpretes sentem pressão gerada pelas suas preocupações (um fator associado à ansiedade), tendem a estar mais atentos e, conseqüentemente, com a necessidade de se sentirem o mais confortáveis possíveis antes da execução. Para além disso, esse estado de alerta aumenta a perceção que os intérpretes têm dos seus erros (relacionados com o texto musical ou com aspetos técnicos/interpretativos) permitindo uma maior autocorreção das suas ações durante a execução. No entanto, é importante que o intérprete esteja confiante ao ponto de conseguir manter a calma e dissimular o melhor possível a correção do eventual erro, de modo a não interromper a execução.

O aluno A teve dificuldades em reagir aos erros durante a fase inicial da performance musical, quando se sentia um pouco inseguro. Como resultado, sempre

que falhou uma nota, interrompeu a execução para a tentar corrigir. Apesar desta dificuldade inicial, conseguiu recuperar a confiança e lidar melhor com o nervosismo durante o resto da performance.

Outro aspeto a destacar é que o aluno tocou o andamento da peça mais lento do que na performance realizada no contexto “Durante a prática de estudo”, supondo-se que, como ainda não se sentia bem preparado, demonstrou um maior cuidado ao executar as notas e as figurações rítmicas (mas menos fluidez). Este comportamento sugere que a insegurança inicial o impediu de cair numa falsa sensação de competência.

Portanto, considerando os comportamentos do aluno A, mencionados anteriormente, e o tipo de motivação que mais o impulsiona a agir, é possível que o aumento da ansiedade tenha sido, em grande medida, resultado dos fatores externos que estavam dentro da sala de aula. Estes fatores incluem um ambiente ao qual não está tão habituado – com diferenças no espaço, clima, iluminação e acústica – e a presença do professor.

Geralmente, o nível de pressão causado por esses fatores externos varia consoante a personalidade do indivíduo. A forma como o intérprete percebe e reage ao que acontece à sua volta determinará como lida com a pressão, podendo sentir a ansiedade de forma mais intensa ou mais leve.

Neste caso, o aluno A, após ter demonstrado alguma insegurança inicial, que afetou a sua capacidade de reagir aos erros de forma eficaz, conseguiu recuperar a confiança e melhorar este aspeto durante o resto da performance. Esta superação emocional indica que reconhece a ansiedade como uma parte natural do processo de performance, em vez de a encarar como uma ameaça, o que contribuiu para que conseguisse manter a concentração.

No que diz respeito à qualidade sonora, o aumento da ansiedade também contribuiu para que conseguisse exercer mais força nos dedos da mão esquerda sobre as cordas, eliminando assim os sons indesejados evidenciados no contexto anterior.

No entanto, parece que as pressões geradas pelos fatores externos citados não foram suficientes para motivá-lo a preparar-se adequadamente ou a empenhar-se em alcançar um bom desempenho. Ou seja, apesar de o aluno A ter demonstrado maior cuidado durante a execução do texto musical ao optar por um andamento mais lento, essa escolha acabou por interferir na fluidez da performance.

Para além disso, continuou sem transmitir carácter nalgumas partes da peça que exigem uma execução rítmica mais complexa, a cometer a maioria dos mesmos erros rítmicos relatados no contexto “Durante a prática de estudo” e a omitir alguns tempos. A razão mais provável para que os fatores externos não tivessem exercido uma influência tão significativa sobre o aluno é o facto de este contexto não ser suficientemente motivador. Esta conclusão é comprovada comparando esta execução com a performance musical no contexto “Audição”, onde é possível observar um desempenho muito positivo durante a execução no auditório. Isto sugere que, nas

situações onde tem a oportunidade de ser mais valorizado, o aluno sente-se mais motivado para se preparar de forma adequada e, conseqüentemente, mais confiante no momento de execução da peça.

Resumindo, enquanto o aumento da ansiedade ajudou, de alguma forma, o aluno A tomar consciência da importância da performance musical e a ter uma perspectiva mais realista das suas habilidades, a sua personalidade desempenhou um papel crucial ao aliviar as preocupações iniciais (associadas com o medo de errar notas) e, assim, evitar a autocrítica excessiva. Graças a este fator (personalidade), o aluno conseguiu recuperar o controlo do seu estado emocional e continuar a execução da peça com a confiança necessária, mas sem que o contexto “Início da aula individual” o tivesse motivado suficiente para se preparar adequadamente e alcançar um bom desempenho final.

#### 4.2.1.3. Contexto “Audição”

##### 4.2.1.3.1. Avaliação conjunta dos docentes

Na 9ª pergunta (postura enquanto intérprete), os resultados da avaliação dos docentes variam entre as classificações de “Insuficiente” e “Bom”. Enquanto 40% dos professores indicaram que o aluno A teve, de alguma forma, uma postura corporal inadequada, os restantes 60% destacaram uma posição do corpo correta durante a execução (Gráfico 26).

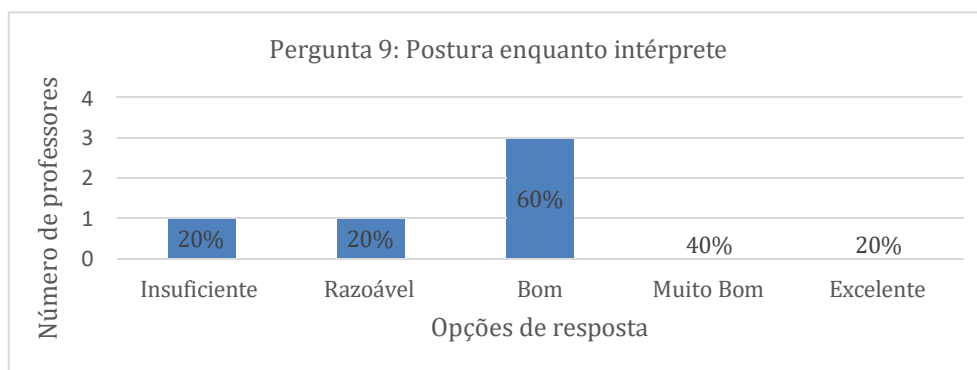


Gráfico 26: Postura “Audição” - Aluno A.

Na 10ª pergunta (respeito pelo texto musical), os resultados da avaliação dos docentes variam entre as classificações de “Bom” e “Excelente”. Enquanto 80% dos professores indicaram que o aluno A respeitou, de alguma forma, o texto musical de forma adequada, os restantes 20% (que neste universo representa apenas um professor) referiram que o respeito pelo texto musical dele foi excelente (Gráfico 27).

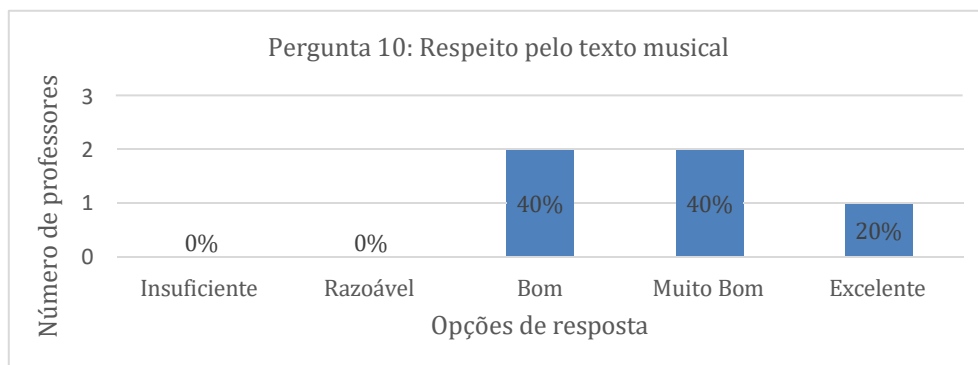


Gráfico 27: Respeito pelo texto musical "Audição" - Aluno A

Na 11<sup>a</sup> pergunta (expressividade musical), os resultados da avaliação dos docentes variam entre as classificações de "Razoável" e "Muito Bom". Enquanto 20% dos professores (que neste universo representa apenas um professor) mencionaram que o aluno A não se expressou musicalmente tão bem quanto seria desejável, os restantes 80% realçaram, de alguma forma, que demonstrou um nível de expressividade adequado (Gráfico 28).

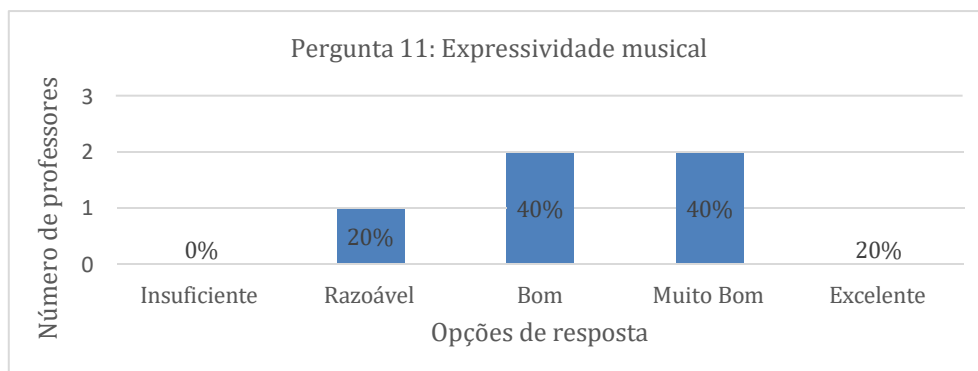


Gráfico 28: Expressividade musical "Audição" - Aluno A

Na 12<sup>a</sup> pergunta (qualidade sonora), os resultados da avaliação dos docentes variam entre as classificações de "Razoável" e "Muito Bom". Enquanto 20% dos professores (que neste universo representa apenas um professor) indicaram que a qualidade sonora do aluno A poderia ser melhor, os restantes 80% consideraram que, de alguma forma, tocou com um som adequado para o seu nível de ensino (Gráfico 29).

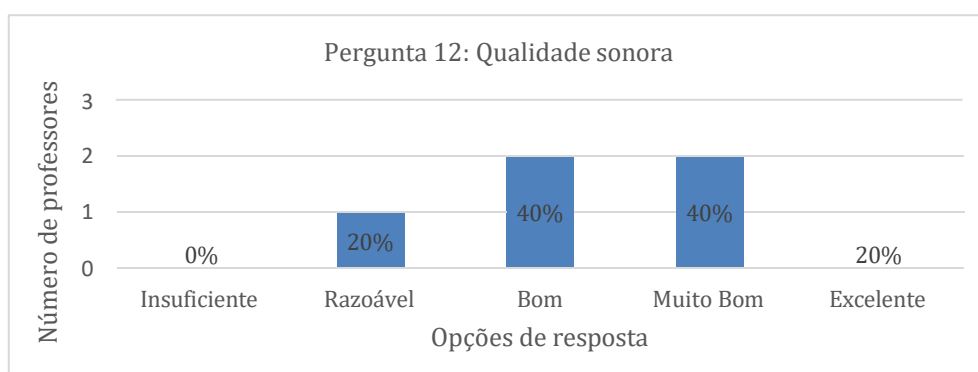


Gráfico 29: Qualidade sonora "Audição" - Aluno A

De maneira geral, a análise coletiva dos professores em todas as questões sugere que a qualidade de execução do aluno A foi avaliada como “Bom”. Isto reflete-se nas pontuações atribuídas, que apresentam uma variação compreendida entre 2,4 e 3.8 (Tabela 17), mas com valores mais próximos do limite superior deste intervalo.

Avaliação	Pergunta 9	Pergunta 10	Pergunta 11	Pergunta 12
Professor 1	3	3	3	3
Professor 2	3	4	4	4
Professor 3	1	3	3	3
Professor 4	3	5	4	4
Professor 5	2	4	2	2
Média final	2,4	3,8	3,2	3,2

Tabela 17: Média da qualidade de execução “Audição” - Aluno A.

#### 4.2.1.3.2. Avaliação do aluno

Os resultados apresentados, com base nas respostas do aluno A, evidenciam uma ansiedade moderada durante a performance musical, totalizando 11 valores em 30 (Gráfico 30). Esta conclusão é baseada nas pontuações das seguintes afirmações:

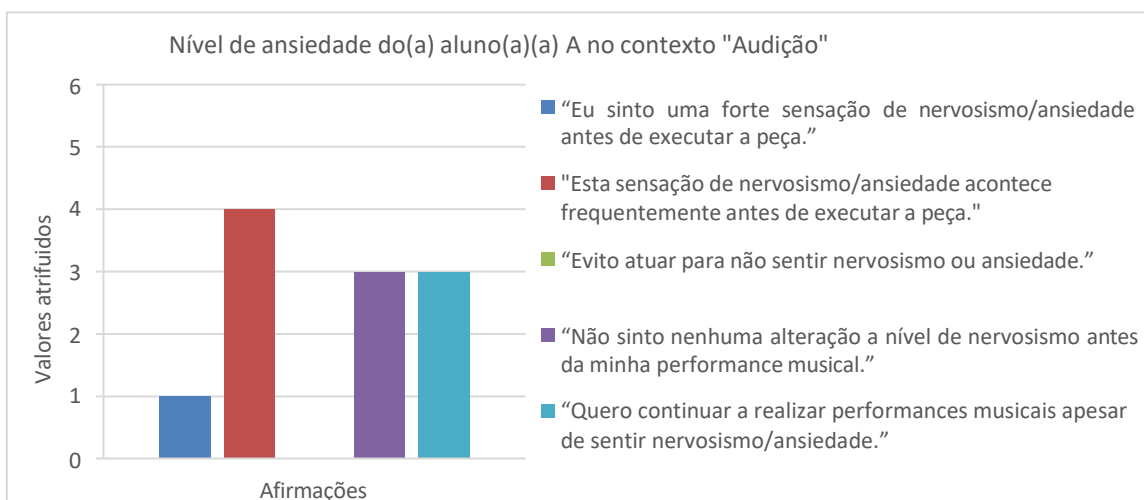


Gráfico 30: Nível de ansiedade "Audição" - Aluno A

A partir destes resultados podemos inferir que o aluno A antes da execução da peça, embora tenha experimentado pouca intensidade de ansiedade (pontuação 1 da afirmação nº 1), sentiu alguns sintomas que não foram muito perceptíveis (pontuação 3 da afirmação nº 4). Para além disso, reconheceu que a frequência desta sensação de nervosismo ocorre nalgumas das suas apresentações (pontuação 4 da afirmação nº 2).

Perante esta situação, ele considerou que este nível de nervosismo não é suficiente ao ponto de o impedir enfrentar este tipo de situações (pontuação 0 da afirmação nº 3), embora tenha indicado que se sente indeciso quanto à continuidade em realizar performances musicais, também neste contexto (pontuação 3 da afirmação nº 5).

#### 4.2.1.3.3. Análise da prestação individual

Com base nos resultados dos dois questionários, é possível que o nível de ansiedade do aluno A não esteja totalmente alinhado com a avaliação dos docentes selecionados, uma vez que ele sentiu menos ansiedade ao executar no contexto de "Audição" do que no contexto "Início da aula individual".

Os fatores externos associados a uma audição, onde, por norma, há vários espectadores ouvintes, parecem ser mais motivadores do que aqueles associados a uma aula de instrumento, onde está presente apenas o respetivo docente. Neste sentido, o aluno preparou-se de forma muito mais intensa e cuidadosa para a apresentação na audição, parecendo ser consciente de que, se tudo corresse bem, obteria um reconhecimento social mais significativo.

Para além da audição contar como parte da avaliação final (parecido a uma prova de instrumento), o ambiente transmite uma sensação de maior importância por ser mais formal. Esta formalidade é reforçada pelo facto de a audição ocorrer apenas uma vez por período, ser realizada num local adequado para esse efeito e exigir dos alunos a utilização de um vestuário mais cuidado.

Para além disso, os alunos terão de tocar para um grupo maior e mais diversificado, que normalmente têm expectativas elevadas. Ou seja, enquanto o professor espera ver um progresso contínuo ao longo das aulas (o que parece não ser muito motivador para o aluno A), o público que assiste a uma audição espera ver uma performance bem executada. Esta diferença de expectativas pode resultar numa pressão adicional sobre os alunos, que, no caso de um bom desempenho, representará uma maior aprovação social.

Em relação ao aluno A, como é naturalmente confiante e acredita mais nas suas habilidades, a pressão associada à presente situação não lhe causou a mesma insegurança que tinha sentido durante a performance no contexto "Início da aula individual", por se ter preparado muito melhor para a audição. Essa preparação mais cuidada melhorou de forma significativa a sua atitude em palco, evidenciada pelas suas expressões faciais, que sugeriam mais concentração, o que se revelou na melhoria de alguns aspetos da qualidade de execução.

A melhoria mais evidente está relacionada com o respeito pelo texto musical, onde o aluno não cometeu erros rítmicos ou notas erradas, não omitiu nenhum tempo durante a execução e tocou no andamento ideal de maneira controlada, tendo assim uma interpretação naturalmente mais fluida (mais rápido do que na performance realizada no contexto da sala de aula).

Observou-se também que conseguiu demonstrar carácter e tocou com mais intensidade durante a performance musical. Este é um fator importante, pois os públicos das audições são compostos por muitas pessoas, o que obriga os intérpretes a calcular o nível de som para transmitirem a mesma energia até às pessoas que estão na última fila do auditório.

Por outro lado, para além do aluno ter continuado a exercer a força necessária dos dedos da mão esquerda para eliminar ruídos indesejados, teve a mesma postura corporal que adotou no contexto “Início da aula individual”.

Ainda assim, notei que ele, ao entrar no palco, preparou-se de forma bastante apressada e começou a tocar imediatamente, o que revelou uma falta de tranquilidade antes de iniciar a execução. Este comportamento, que parece ser muito comum em indivíduos com ansiedade, comprometeu a estabilidade da guitarra sobre o corpo, pelo que foi obrigado a tensionar o seu braço direito para impedir que ocorressem movimentos involuntários mais graves, tal como já tinha acontecido no contexto “Durante a prática de estudo”.

Resumindo, os fatores externos que envolvem uma audição podem aumentar, de alguma forma, as probabilidades de que os alunos menos interessados se esforcem mais para alcançar uma performance musical de alta qualidade.

Os alunos mais motivados, regra geral, são mais atentos e empenhados, conseguindo um desempenho mais eficiente na realização das tarefas escolares (Brophy, 1983). Isto ocorre porque, quanto maior for a motivação, maior será a responsabilidade (variável da motivação), que aumenta a possibilidade do aluno cumprir com os seus objetivos, visto que compreende as suas necessidades, toma decisões acerca do que pretende fazer e consegue escolher o que estudar (Delgado, 2006).

No entanto, a personalidade dos alunos determinará o nível de sucesso do seu desempenho. Ou seja, se os alunos se sentirem menos confiantes, há mais probabilidades de que, tanto a qualidade do seu estudo, como a forma como lidam com a pressão do momento, sejam influenciados negativamente.

## 4.2.2. Aluno B

### 4.2.2.1. Contexto “Durante a prática de estudo”

#### 4.2.2.1.1. Avaliação conjunta dos docentes

Na 1ª pergunta (postura enquanto intérprete), os resultados da avaliação dos docentes têm apenas as classificações de “Bom” e “Muito Bom”. Enquanto 20% dos professores (que neste universo representa apenas um professor) indicaram que o aluno B teve uma postura corporal adequada, os restantes 80% destacaram uma posição do corpo bastante superior e significativa (Gráfico 31).

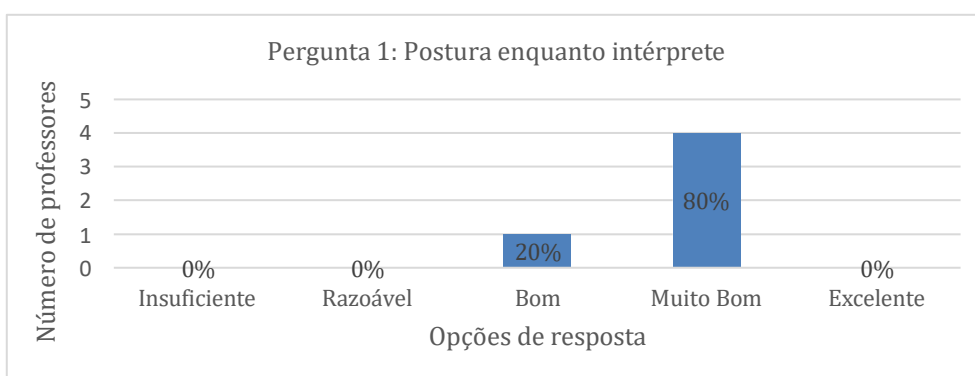


Gráfico 31: Postura “Durante a prática de estudo” - Aluno B

Na 2ª pergunta (respeito pelo texto musical), os resultados da avaliação dos docentes têm apenas as classificações de “Bom” e “Muito Bom”. Enquanto 60% dos professores indicaram que o aluno B respeitou o texto musical de forma adequada, os restantes 40% destacaram que o respeito pelo texto musical dela foi significativamente positivo (Gráfico 32).

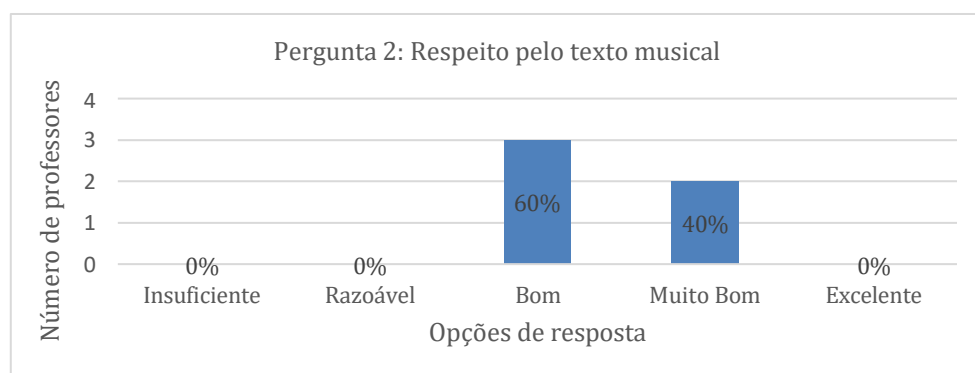


Gráfico 32: Respeito pelo texto musical “Durante a prática de estudo” - Aluno B

Na 3ª pergunta (expressividade musical), os resultados da avaliação dos docentes têm apenas as classificações de “Bom” e “Muito Bom”. Enquanto 60% dos professores mencionaram que o aluno B se expressou bem musicalmente, os restantes 40%

realçaram que ela conseguiu transmitir musicalidade de uma forma mais significativa (Gráfico 33).

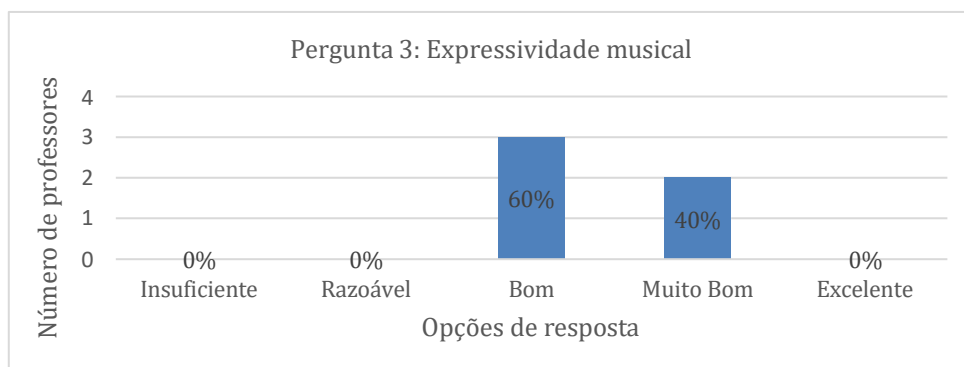


Gráfico 33: Expressividade musical “Durante a prática de estudo” - Aluno B

Na 4ª pergunta (qualidade sonora), os resultados da avaliação dos docentes variam entre as classificações de “Razoável” e “Muito Bom”. Enquanto 20% dos professores (que neste universo representa apenas um professor) indicaram que a qualidade sonora do aluno B poderia ser melhor, os restantes 80% consideraram que, de alguma forma, tocou com um som adequado para o seu nível de ensino (Gráfico 34).

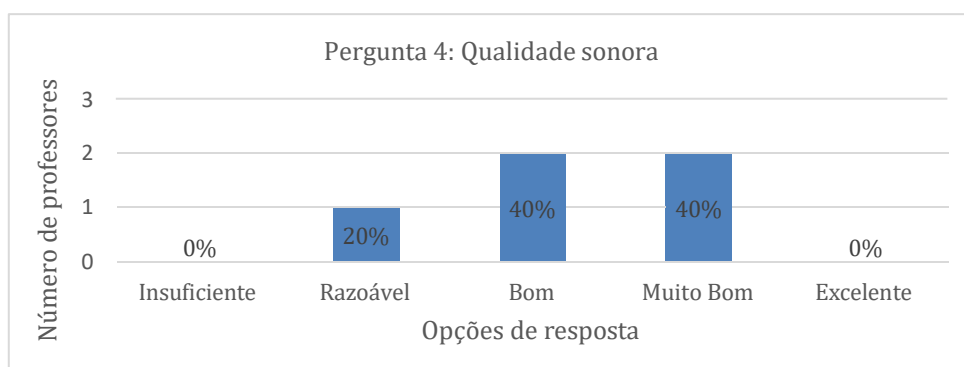


Gráfico 34: Qualidade sonora “Durante a prática de estudo” - Aluno B

De maneira geral, a análise coletiva dos professores em todas as questões sugere que a interpretação musical do aluno B foi avaliada como “Bom”. Isto reflete-se nas pontuações atribuídas, que apresentam valores distribuídos entre 3,2 e 3,8 (Tabela 18).

Avaliação	Pergunta 1	Pergunta 2	Pergunta 3	Pergunta 4
Professor 1	4	4	4	4
Professor 2	3	3	4	4
Professor 3	4	3	3	3
Professor 4	4	4	3	2
Professor 5	4	3	3	3
Média final	3,8	3,4	3,4	3,2

Tabela 18: Média da qualidade de execução “Durante a prática de estudo” - Aluno B

#### 4.2.2.1.2. Avaliação do aluno

Os resultados apresentados, com base nas respostas do aluno B, evidenciam uma ansiedade muito leve durante a performance musical, totalizando 1 valor em 30 (Gráfico 35). Esta conclusão é baseada nas pontuações das seguintes afirmações:

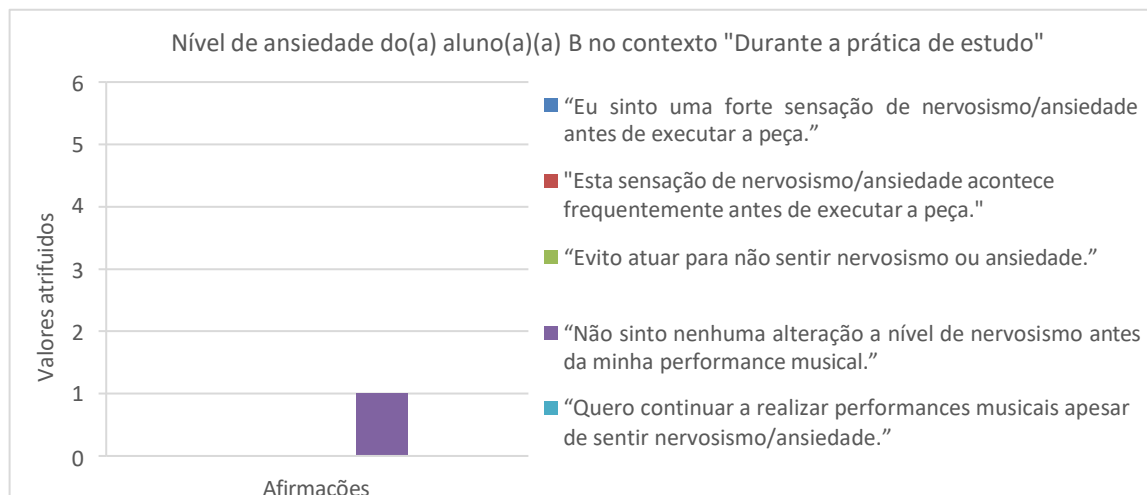


Gráfico 35: Nível de ansiedade "Durante a prática de estudo" - Aluno B

A pontuação atribuída às afirmações 1 e 4 (gráfico anterior) não são totalmente coerentes entre si, mas, apesar de tudo, considera-se que, antes da execução da peça, o aluno B não experimentou nenhuma intensidade de ansiedade (pontuação 0 da afirmação nº 1), mas reconheceu alguns sintomas (pontuação 1 da afirmação nº 4). Apesar desta pequena incoerência, podemos inferir que o aluno não experimentou nenhum nível de ansiedade antes da execução da peça, reconhecendo também que, de uma maneira geral, não sente ansiedade antes das apresentações que realiza (pontuação 0 da afirmação nº 2).

Desta maneira, o aluno B demonstra ter a mesma confiança que o aluno A, uma vez que considera que não existe qualquer justificação para evitar atuar neste tipo de situação (pontuação 0 da afirmação nº 3). No entanto, ao contrário do aluno A, o Aluno B parece estar totalmente disposto a continuar a realizar performances musicais neste contexto (pontuação 0 da afirmação nº 5).

#### 4.2.2.1.3. Análise da prestação individual

Com base nos resultados dos dois questionários, é possível que o nível de ansiedade do aluno B esteja alinhado com a avaliação dos docentes selecionados.

Ao analisar as pontuações dadas pelo aluno às afirmações nº 1, 2 e 4 do questionário, percebe-se que se enquadra no perfil da maioria dos indivíduos, que tendem a sentir pouca ou nenhuma ansiedade durante as performances realizadas no contexto "Durante a prática de estudo".

Isto ocorre porque, de acordo com a resposta fornecida pelo aluno na afirmação nº 3 do questionário, sente-se muito confiante por, possivelmente, ver o ambiente de estudo como um espaço mais familiar e, por isso, livre de pressões imediatas.

Durante a performance do aluno, notou-se que estava em ótimas condições para utilizar os recursos técnicos e interpretativos necessários e que permitiam melhorar a sua qualidade de execução. Na gravação, como o aluno usou o suporte ErgoPlay, constatou-se que as suas pernas estavam bem posicionadas, as costas bem direitas (sem inclinações para nenhum dos lados) e os braços completamente relaxados. No entanto, embora a guitarra estivesse posicionada corretamente e estável sobre o corpo, realizou movimentos desnecessários com a perna esquerda, que, por sua vez, provocaram movimentos indesejados do tronco durante a execução.

Em termos de musicalidade, observou-se que o aluno demonstrou bastante carácter e energia durante a execução das duas peças. Para além disso, analisando de forma mais detalhada, observa-se que na peça “Rondó nas Montanhas” de Pedro Ospina realizou *rallentandos* e algumas dinâmicas subtis (*crescendo*, *diminuendo*, *forte* e *mezzo-piano*), enquanto que no “Prelude nº 4” de Heitor Villa Lobos, atrasou algumas vezes a execução das cordas mais graves (nas alturas em que estas eram tocadas de forma isolada), com o propósito de transmitir um espírito mais expressivo, tendo também realizado *rallentandos*, como dinâmicas na primeira e na última seção (*forte*, *fortíssimo* e *piano*). O aluno tocou com muita intensidade, especialmente na altura em que tocava nas cordas mais graves de forma isolada no “Prelude nº 4” de Heitor Villa Lobos, e, em certos momentos, na boca ou perto da rosácea da guitarra para produzir um som mais doce.

Quanto ao respeito pelo texto musical, o aluno conseguiu minimamente manter o andamento — tocou um pouco mais rápido na peça “Rondó nas Montanhas” de Pedro Ospina do que era necessário — de maneira constante de forma que a sua interpretação fosse naturalmente fluida, bem como, não interrompeu a execução cada vez que falhava alguma figuração rítmica ou nota. Esta atitude sugere que o seu nível de confiança, indicado na pontuação dada à afirmação nº 3 do questionário, o ajudou a manter a calma perante os imprevistos, encontrando sempre soluções de maneira eficaz

Resumindo, ao estar bem preparado e empenhado durante a performance realizada neste contexto, podemos concluir que, em comparação com o aluno A, o aluno B conseguiu executar as peças de maneira bem-sucedida sem depender de qualquer constrangimento provocado pela ansiedade. Na minha perspectiva, como os alunos A e B se sentem bastante confiantes, a diferença de rendimento entre eles pode estar associada simplesmente com o seu tipo e intensidade de motivação.

De acordo com a análise da pontuação que o aluno B deu na afirmação nº 5 do questionário, o desejo de continuar a tocar, mesmo em ambientes onde não há fatores externos que proporcionem recompensas imediatas (aprovação social e resultados académicos), demonstra uma elevada probabilidade de que o aluno seja mais

impulsionado pela motivação intrínseca, considerando o estudo do instrumento um processo árduo e de longo prazo. Desta maneira, como a motivação intrínseca do aluno é suficiente, os fatores externos já não terão um impacto tão significativo na forma como se prepara para as apresentações.

Segundo (Rufini, Bzuneck & Oliveira; 2012), a motivação autónoma – motivação que envolve o alinhamento com os valores e interesses pessoais do aluno, sendo uma forma mais profunda de motivação intrínseca baseada na autodeterminação – está relacionada com melhores resultados cognitivos e afetivos como, por exemplo, maior compreensão conceitual, mais criatividade, persistência e bem-estar (fatores que são benéficos durante a prática de estudo).

Se compararmos as performances destes dois alunos, realizadas no contexto “Durante a prática de estudo”, podemos verificar que o aluno A (impulsionado pela motivação extrínseca) revelou uma atitude mais despreocupada, que é um indicativo de não se ter preparado adequadamente. Em contrapartida, o aluno B mostrou-se muito empenhado, característica dos alunos mais interessados e que encaram o ambiente de estudo como uma oportunidade de aperfeiçoar a sua qualidade de execução para os momentos de avaliação e de maior exposição. À medida que este tipo de aluno se esforça e se envolve mais durante a sua prática de estudo (dois fatores importantes, que estão correlacionados entre si e reforçam a autoconfiança do indivíduo), vai influenciando positivamente o seu rendimento académico: a nova perceção que o indivíduo tem de si próprio e o conceito que, devido a isso, forma de si (Rufini, Bzuneck, Oliveira; 2012). Estes fatores são importantes para nos ajudar a sentir mais competentes a lidar com os desafios emocionais de forma eficaz nos contextos de maior exposição e avaliação.

No entanto, apesar de o aluno B ter apresentado uma performance musical notável, a ausência da ansiedade também fez com que se sentisse demasiado confortável ou relaxado nalgumas ocasiões durante a execução. Isto prejudicou pequenos detalhes da sua execução, que serão analisados posteriormente.

Ao compararmos o contexto “Durante a prática de estudo” com os contextos de maior exposição e/ou avaliação, nos quais o aluno B não se sentia tão à vontade, constatou-se que neste caso, estando excessivamente relaxado, houve uma diminuição da atenção emocional e tensão muscular e um aumento excessivo da confiança. Uma atitude demasiado confiante, apesar de ajudar a reduzir a ansiedade, teve algum efeito na qualidade da execução das peças, que a seguir se descreve.

Primeiramente, a redução da tensão muscular provocou que o aluno B cometesse mais descuidos sonoros, devido a exercer menos força com os dedos da mão esquerda.

Este efeito negativo prejudicou a sua atuação, uma vez que o aluno já tem tendência para cometer descuidos sonoros devido à falta de coordenação dos dedos da sua mão esquerda, manifestando-se nalguns movimentos exagerados, levantando demasiado

alguns dedos antes de pressionar as cordas, impedindo-o depois de as pisar corretamente.

No livro "In the Black Box: Technique(s) of the Classical Guitar", o autor e guitarrista (Viloteau, 2013) destaca a importância de realizar movimentos mínimos nos dedos da mão esquerda, como forma de prevenir diversos problemas técnicos: *"This is a very important chapter. You have to know how to prepare your fingers if you want to get better. The goal here is to minimize your gestures and to recognize the ones that are useless (too wide or too fast), when playing anything on the guitar. The objective is to achieve a certain slowness of movements, whether the piece is written to be played Lento or Presto. When this is learned well and carefully, it can absolutely push a player to a whole new level."*

Por outro lado, o nível de confiança do aluno B impediu que concluísse a interpretação das peças da melhor forma possível. Enquanto, na peça "Rondó nas Montanhas" de Pedro Ospina, não conseguiu realizar o *diminuendo* previsto, no "Prelude nº 4" de Heitor Villa-Lobos, errou a execução do acorde final.

Pela minha experiência, quando temos excesso de confiança e o nosso desempenho está a correr bem, podemos criar a percepção de que tudo está sob controlo. Isto pode fazer-nos acreditar que a performance está garantida, diminuindo o nível de concentração e acabando por provocar este tipo de erros.

Ao comparar esta situação "Durante a prática de estudo" com outros contextos de maior exposição e avaliação, percebe-se que o aluno, ao estar sob mais pressão, não chegou a ter essa sensação de que tudo estava totalmente sob controlo.

Neste sentido, podemos concluir que, apesar de o aluno B ter uma motivação intrínseca muito forte, os fatores externos que geram pressão e, conseqüentemente, ansiedade, sempre terão algum impacto sobre os comportamentos dos alunos, que podem beneficiar ou prejudicar certos detalhes da execução musical. A forma como essa influência se manifesta dependerá da personalidade do aluno e da maneira como lida com as suas emoções.

Apesar da ausência da ansiedade ter sido bastante benéfica para o desempenho do aluno B, acredito que um certo nível de ansiedade poderia contribuir para mantê-lo mais alerta e melhorar alguns aspetos anteriormente mencionados.

#### **4.2.2.2. Contexto "Início da aula individual"**

##### **4.2.2.2.1. Avaliação conjunta dos docentes**

Na 5ª pergunta (postura enquanto intérprete), os resultados da avaliação dos docentes variam entre as classificações de "Bom" e "Excelente". Enquanto 80% dos professores indicaram que o aluno B teve, de alguma forma, uma postura corporal adequada, os restantes 20% (que neste universo representa apenas um professor) destacaram uma posição do corpo excelente (Gráfico 36).

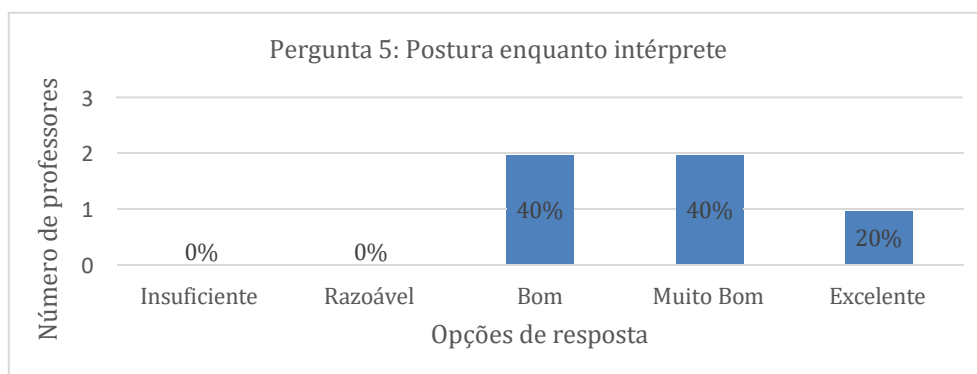


Gráfico 36: Postura “Início da aula individual” - Aluno B

Na 6ª pergunta (respeito pelo texto musical), os resultados da avaliação dos docentes têm apenas as classificações de “Bom” e “Muito Bom”. Enquanto 40% dos professores indicaram que o aluno B respeitou o texto musical de forma adequada, os restantes 60% destacaram que o respeito pelo texto musical dela foi significativamente positivo (Gráfico 37).

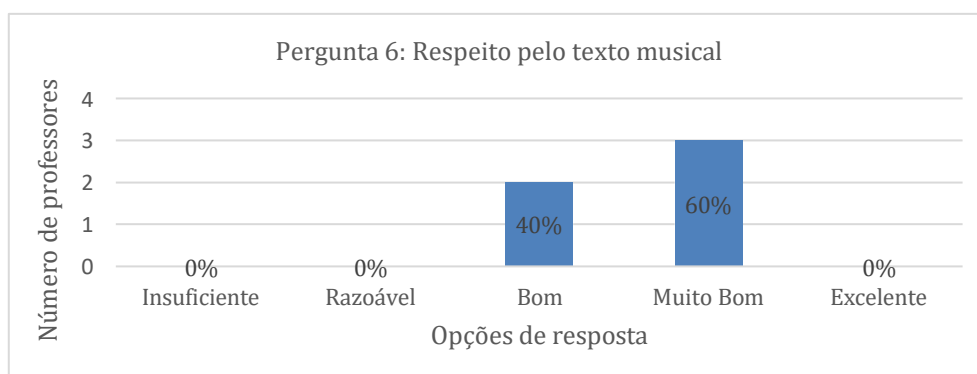


Gráfico 37: Respeito pelo texto musical “Início da aula individual” - Aluno B

Na 7ª pergunta (expressividade musical), os resultados da avaliação dos docentes têm apenas as classificações de “Bom” e “Muito Bom”. Enquanto 60% dos professores mencionaram que o aluno B se expressou bem musicalmente, os restantes 40% realçaram que conseguiu transmitir musicalidade de uma forma mais significativa (Gráfico 38).

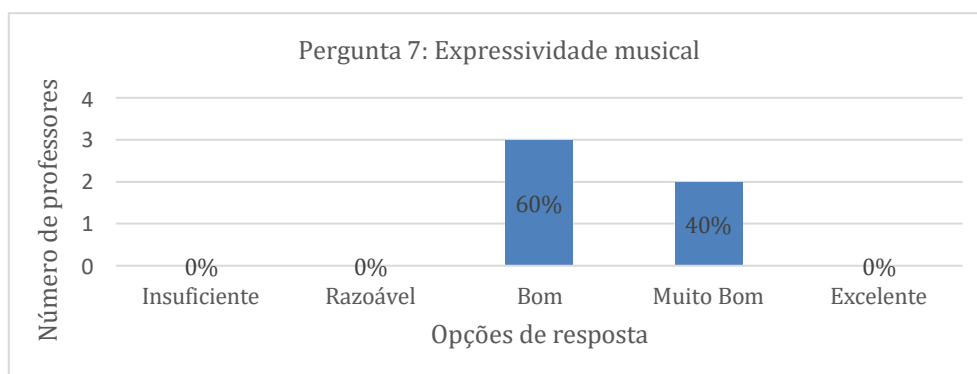


Gráfico 38: Expressividade musical “Início da aula individual” - Aluno B

Na 8ª pergunta (qualidade sonora), os resultados da avaliação dos docentes variam entre as classificações de “Razoável” e “Muito Bom”. Enquanto 20% dos professores (que neste universo representa apenas um professor) indicaram que a qualidade sonora do aluno B poderia ser melhor, os restantes 80% consideraram, de alguma forma, que tocou com um som adequado para o seu nível de ensino (Gráfico 39).

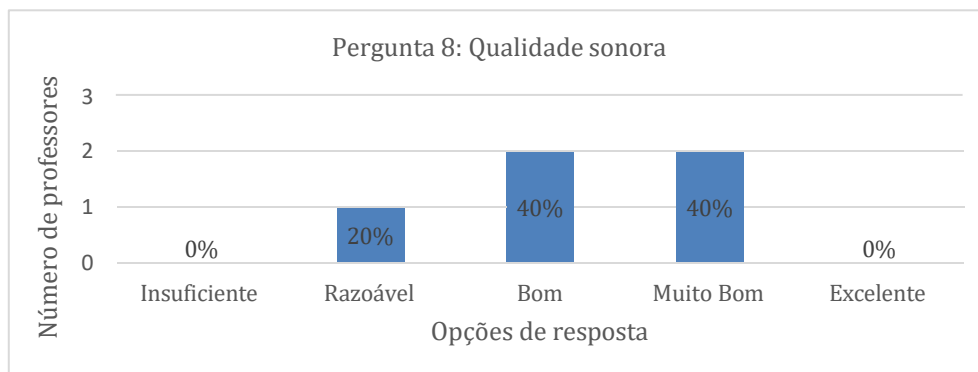


Gráfico 39: Qualidade sonora “Início da aula individual” - Aluno B

De maneira geral, a análise coletiva dos professores em todas as questões sugere que a interpretação musical do aluno B foi avaliada como “Bom”. Isto reflete-se nas pontuações atribuídas, que apresentam uma variação compreendida entre 3,2 e 3,8 (Tabela 19).

Avaliação	Pergunta 5	Pergunta 6	Pergunta 7	Pergunta 8
Professor 1	3	3	3	3
Professor 2	3	3	4	3
Professor 3	5	4	4	4
Professor 4	4	4	3	2
Professor 5	4	4	3	4
Média final	3,8	3,6	3,4	3,2

Tabela 19: Média da qualidade de execução “Início da aula individual” - Aluno B

#### 4.2.2.2.2. Avaliação do aluno

Os resultados apresentados, com base nas respostas do aluno B, evidenciam uma ansiedade moderada durante a performance musical, totalizando 11 valores em 30 (Gráfico 40). Esta conclusão é baseada nas pontuações das seguintes afirmações:

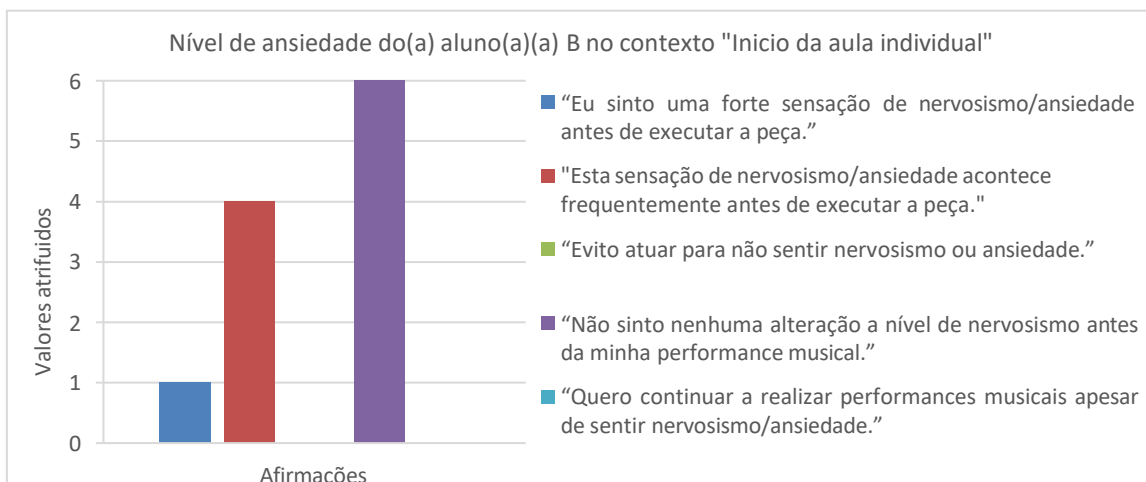


Gráfico 40: Nível de ansiedade "Início da aula individual " - Aluno B

A partir destas afirmações, podemos inferir que o aluno B, antes da execução da peça, embora experimente muito pouca intensidade de ansiedade (pontuação 1 da afirmação nº 1), está completamente consciente das mudanças emocionais e físicas geradas por essa sensação de nervosismo (pontuação 6 da afirmação nº 4). Isto sugere que essas mudanças não chegam a comprometer a execução dos seus recursos técnicos e interpretativos. Para além disso, reconhece que a sensação de ansiedade ocorre apenas nalgumas das suas apresentações (pontuação 4 da afirmação nº 2).

Para além do aluno continuar a ter o mesmo nível de confiança observado no contexto "Durante a prática de estudo" — o que indica que consegue gerir a ansiedade, quando surge — (pontuação 0 da afirmação nº 3), está completamente disposto a tocar futuramente neste tipo de situações, mesmo sentindo alguma tensão ou desconforto (pontuação 0 da afirmação nº 5).

#### 4.2.2.2.3. Análise da prestação individual

Com base nos resultados dos dois questionários, é possível que o nível de ansiedade do aluno B esteja alinhado com a avaliação dos docentes selecionados, pois deduz-se que sentiu mais ansiedade quando executou as peças no contexto "Início da aula de instrumento" do que no contexto "Durante a sua prática de estudo".

Esta conclusão é comprovada uma vez que, ao analisar a pontuação da afirmação nº 5, percebe-se que, como gosta de estudar devido ao seu interesse genuíno pela música, tem muita vontade de tocar no contexto da sala de aula porque, aparentemente, quer melhorar a qualidade de execução das peças através das orientações do seu docente.

Na minha perspetiva, isto significa que o aluno B pode ter uma mentalidade algo ambiciosa, característica que, nos contextos de maior exposição e avaliação, faz com tenha expectativas mais altas em relação ao seu desempenho, desejando dar o seu melhor para demonstrar o seu verdadeiro potencial.

Desta maneira, de acordo com pontuações às afirmações nº 1, 2 e 4 do questionário, juntamente com o observado na gravação, podemos sugerir que o aumento inicial da ansiedade do aluno se deveu principalmente a esta característica individual. No entanto, como o aluno é uma pessoa bastante autoconfiante, é possível que essa ansiedade, que parece ser uma resposta natural e esperada, tenha diminuído progressivamente ao longo da performance à medida que se adaptava ao ambiente.

Como resultado, esta emoção de nervosismo, que o deixou mais alerta e preocupado em realizar uma boa performance, ajudou-o a corrigir os problemas de execução, ocorridos no contexto “Durante a prática de estudo”, onde se encontrava demasiado relaxado, da seguinte forma:

- Influenciou-o a exercer mais força nos dedos da mão esquerda sobre as cordas, eliminando assim os sons indesejados evidenciados no contexto anterior;
- Tocou com o andamento da peça “Rondó nas Montanhas” de Pedro Ospina de forma mais controlada, ao ter uma perspetiva mais realista das suas habilidades;
- Concluiu a interpretação das peças de forma correta, ao contrário do que tinha acontecido no contexto anterior, pela falta de concentração e por acreditar que a performance já estava garantida.

Por outro lado, independente do aluno ter sofrido mais ou menos ansiedade, a maneira como se preparou permitiu-lhe manter o nível da qualidade de execução da performance musical no contexto “Durante a prática de estudo”, tendo em conta que:

- Adotou a mesma postura corporal, mesmo tendo continuado a realizar movimentos desnecessários com as pernas e os pés durante a execução;
- Executou as duas peças com bastante caráter e energia e realizou os elementos expressivos (*dinâmicas*, *rallentandos*) de forma eficaz;
- Continuou a tocar com muita intensidade e a posicionar, nos momentos certos, a mão na boca, ou perto, da rosácea da guitarra para produzir um som mais doce;
- Conseguiu manter o andamento constante, sem acelerar ou abrandar, e falhou poucas notas.

Isto reforça a importância da motivação intrínseca para alcançar um desempenho de qualidade, dado que, para os alunos menos interessados, os fatores externos da sala de aula (como o tipo de ambiente e a observação do docente) podem não ser suficientes para incentivar a estudarem constantemente com o propósito de melhorarem, como já referido relativamente ao aluno A. Pela minha experiência, alunos menos interessados tendem a investir um esforço significativo apenas nos dias que antecedem apresentações importantes, como provas ou audições, em vez de se empenharem durante o período, como é o caso do aluno B.

Para além disso, a motivação intrínseca ajuda a combater a insegurança causada pela ansiedade, uma vez que, ao estar mais preparado, o intérprete consegue acreditar mais nas suas capacidades e enfrentar os desafios de forma positiva durante a

execução. Isto permitiu que o aluno B conseguisse manter a calma, disfarçando de forma eficaz as falhas que foram ocorrendo, em vez de interromper a execução de forma brusca.

Ao ter uma mentalidade algo ambiciosa, se o aluno B não tivesse essa confiança impulsionada pela motivação intrínseca (afirmação nº 3), poderia ser facilmente dominado pela autocrítica quando a execução não saísse como esperado.

Resumindo, os problemas que o aluno tinha cometido durante a performance musical realizada no contexto “Durante a prática de estudo” foram corrigidos graças ao nível de ansiedade que sentiu (resultado da motivação intrínseca) que, de forma positiva, o ajudou a manter a concentração necessária ao mitigar a sua insegurança (originada pelas suas altas expectativas).

#### 4.2.2.3. Contexto “Audição”

##### 4.2.2.3.1. Avaliação conjunta dos docentes

Na 9ª pergunta (postura enquanto intérprete), os resultados da avaliação dos docentes têm apenas as classificações de “Bom” e “Excelente”. Enquanto 80% dos professores indicaram que o aluno teve uma postura corporal adequada, os restantes 20% (que neste universo representa apenas um professor) destacaram uma posição do corpo excelente (Gráfico 41).

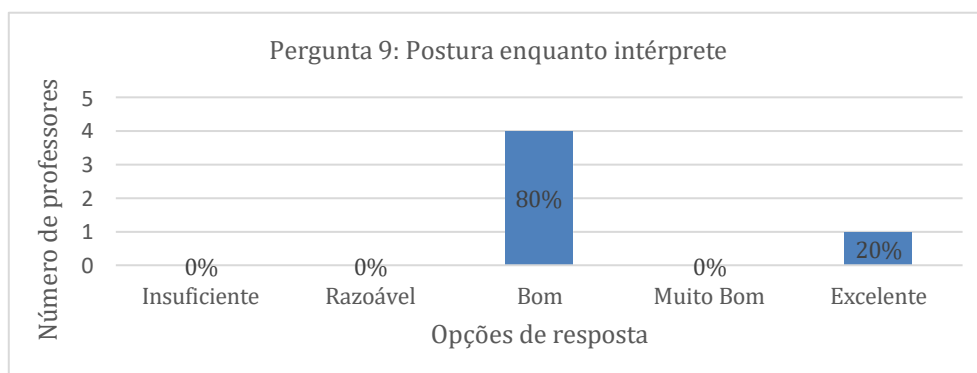


Gráfico 41: Postura “Audição” - Aluno B

Na 10ª pergunta (respeito pelo texto musical), os resultados da avaliação dos docentes têm apenas as classificações de “Bom” e “Muito Bom”. Enquanto 80% dos professores indicaram que o aluno B respeitou o texto musical de forma adequada, os restantes 20% (que neste universo representa apenas um professor) destacaram que o respeito pelo texto musical dela foi significativamente positivo (Gráfico 42).

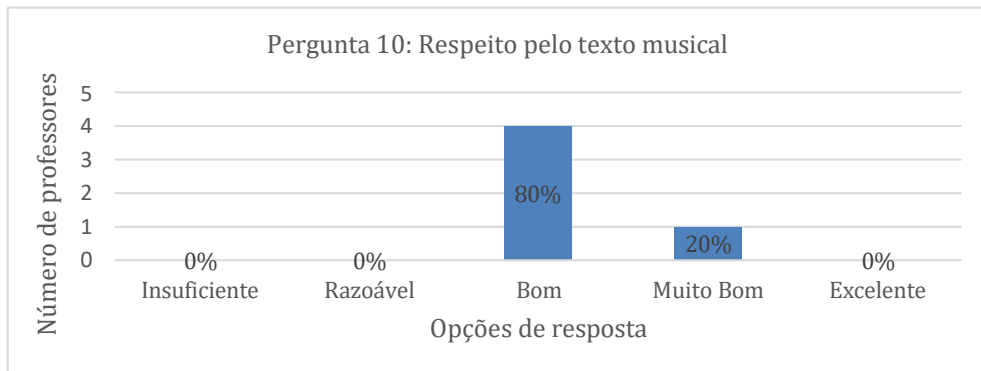


Gráfico 42: Respeito pelo texto musical “Audição” - Aluno B

Na 11ª pergunta (expressividade musical), os resultados da avaliação dos docentes variam entre as classificações de “Razoável” e “Muito Bom”. Enquanto 20% dos professores (que neste universo representa apenas um professor) mencionaram que o aluno B não se expressou musicalmente tão bem quanto seria desejável, os restantes 80% realçaram, de alguma forma, que ela conseguiu transmitir musicalidade de uma forma adequada (Gráfico 43).

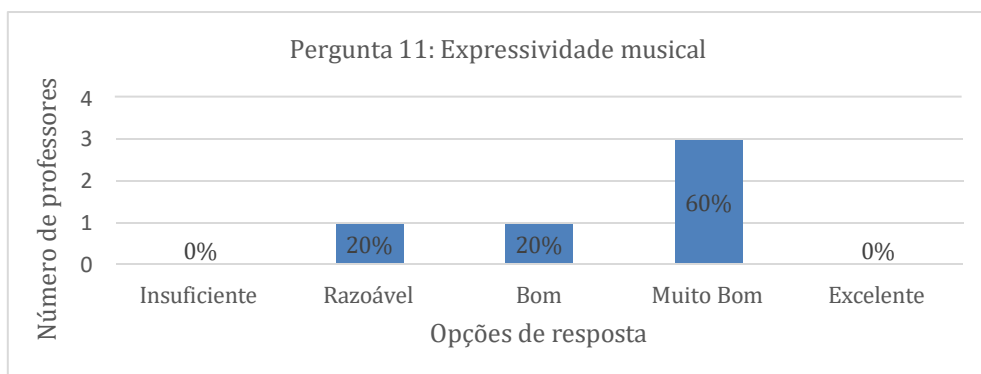


Gráfico 43: Expressividade musical “Audição” - Aluno B

Na 12ª pergunta (qualidade sonora), os resultados da avaliação dos docentes têm apenas as classificações de as classificações de “Bom” e “Muito Bom”. Enquanto 80% dos professores indicaram que o aluno B tocou com um som adequado para o seu nível de ensino, os restantes 20% (que neste universo representa apenas um professor) destacaram uma qualidade sonora bastante significativa (Gráfico 44).

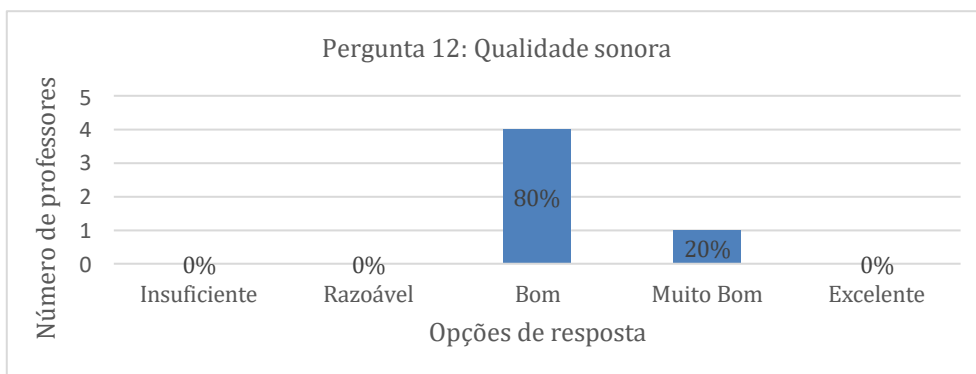


Gráfico 44: Qualidade sonora “Audição” - Aluno B

De maneira geral, a análise coletiva dos professores em todas as questões sugere que a interpretação musical do aluno B foi avaliada como “Bom”. Isto reflete-se nas pontuações atribuídas, que apresentam um conjunto de valores compreendidos entre 3,2 e 3,4 (Tabela 20).

Avaliação	Pergunta 9	Pergunta 10	Pergunta 11	Pergunta 12
Professor 1	3	3	2	3
Professor 2	3	3	3	3
Professor 3	5	4	4	4
Professor 4	3	3	4	3
Professor 5	3	3	4	3
Média final	3,4	3,2	3,4	3,2

Tabela 20: Média da qualidade de execução “Audição” - Aluno B

#### 4.2.2.3.2. Avaliação do aluno

Os resultados apresentados, com base nas respostas do aluno B, evidenciam uma ansiedade muito elevada durante a performance musical, totalizando 23 valores em 30 (Gráfico 45). Esta conclusão é baseada nas pontuações das seguintes afirmações:

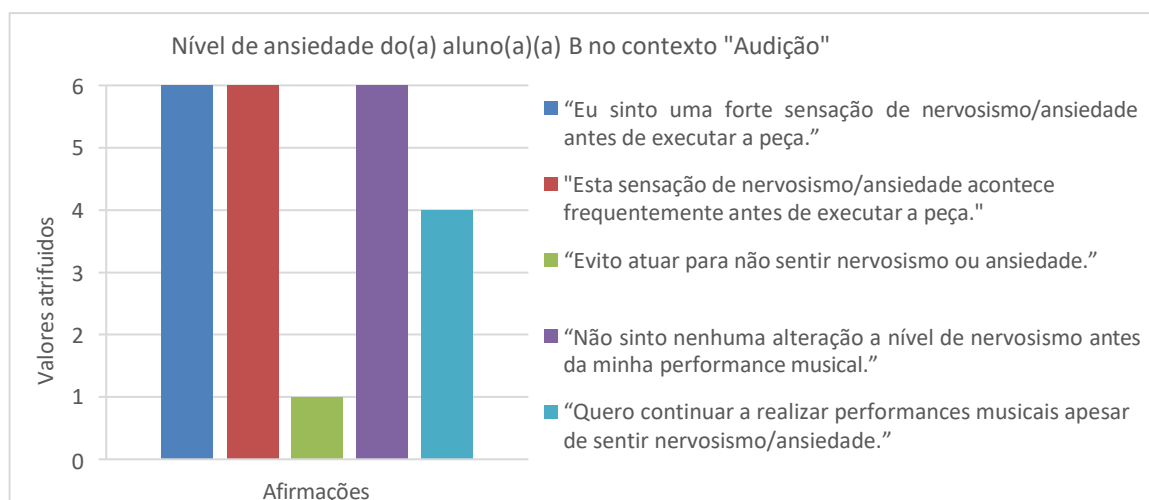


Gráfico 45: Nível de ansiedade "Audição" - Aluno B

A partir destas afirmações, podemos inferir que o aluno B antes da execução da peça experimenta uma ansiedade demasiado intensa (pontuação 6 da afirmação nº 1) e está completamente consciente das mudanças emocionais e físicas geradas por essa sensação de nervosismo (pontuação 6 da afirmação nº 4). É de referir que a pontuação das duas últimas afirmações está invertida, pelo que, o resultado da quarta representa que o aluno discorda plenamente de “*Não sinto nenhuma alteração a nível de nervosismo antes da minha performance musical*”, ou seja, sente nervosismo e ansiedade, o que está enquadrado com a classificação de “Concordo plenamente” na primeira, “*Eu sinto uma forte sensação de nervosismo/ansiedade antes de executar a*

peça". Para além disso, reconhece que esta sensação de ansiedade ocorre em todas as apresentações (pontuação 6 da afirmação nº 2).

Ainda assim, perante esta situação, considera que continua praticamente com a mesma confiança que nos contextos anteriores (pontuação 1 da afirmação nº 3), embora demonstre algumas dúvidas sobre continuar a realizar performances musicais no futuro devido à ansiedade que tende a sentir (pontuação 4 da afirmação nº 5).

#### **4.2.2.3.3. Análise da prestação individual**

Com base nos resultados dos dois questionários, considero que o nível de ansiedade do aluno B não esteja possivelmente alinhada com a avaliação dos docentes selecionados, embora seja verdade que sentiu mais ansiedade neste contexto de "Audição" do que nos contextos anteriores.

Esta conclusão é comprovada pelo fato de os fatores externos associados à audição (tocar para um grupo maior e mais diversificado, que espera ver um bom desempenho) reforçarem a sensação de que é uma performance musical mais importante, sobretudo para um aluno que costuma exigir muito de si próprio.

Ao analisar a pontuação da afirmação nº 3 do questionário e embora o aluno B continuasse a sentir-se confiante, nota-se que se tornou mais autocrítico durante esta execução.

Após a apresentação, quando a fui informar sobre o prazo limite para o preenchimento do questionário, o aluno B expressou que não estava totalmente satisfeito com o seu desempenho, mesmo tendo feito uma boa performance.

No entanto, embora o sentido crítico do aluno B seja o principal fator que contribuiu para o aumento da sua ansiedade, considero que as pontuações dadas nas afirmações nº1 e nº4 do questionário (relacionadas tanto em termos de intensidade como de sintomas) apresentam uma pontuação muito elevada em comparação com o que foi observado na gravação. Se o aluno não se sentisse confiante naquele momento, o receio de não corresponder às suas próprias expectativas poderia intensificar a autocrítica.

Na minha opinião, se o aluno estivesse realmente a sentir o nível de intensidade de ansiedade e as alterações sintomáticas que indicou, tanto a sua capacidade de utilizar os recursos técnicos e interpretativos como a de lidar com a pressão perante os imprevistos teria sido significativamente mais afetada.

Creio que o aluno B poderá ter inflacionado involuntariamente a pontuação nas afirmações nº1 e nº4, pois acredito que o seu nível de confiança o tenha ajudado a mitigar um pouco a ansiedade provocada pelas suas altas expectativas de desempenho à medida que se adaptava ao ambiente.

A já referida insegurança inicial não o impediu de alcançar uma performance musical similar à do contexto "Início da aula individual", porém com alguns problemas que serão abordados a seguir.

Na peça "Rondó nas Montanhas" de Pedro Ospina, o aluno começou a tocar mais devagar do que o esperado e, mesmo tendo progressivamente acelerado o andamento, não conseguiu expressar as dinâmicas de forma eficaz e não explorou muito as variações de timbre.

Outro problema relevante é que, apesar de continuar a dissimular a maioria das falhas que cometeu, houve um momento no "Prelúdio nº 4" de Heitor Villa-Lobos, na seção de arpejos, onde o aluno errou de forma mais evidente várias notas. Para além disso, na seção dos harmônicos, este acelerou o andamento inesperadamente para depois retomar o andamento original.

Por fim, durante a performance musical, o aluno B manteve a postura corporal imposta nos contextos anteriores, portanto estando novamente em boas condições para tocar de forma confortável.

No entanto, a guitarra apresentou instabilidade sobre o corpo durante a interpretação do "Prelúdio nº 4" de Heitor Villa-Lobos. Essa instabilidade foi causada por movimentos desnecessários com as pernas e os pés, algo que o aluno já tinha feito nas performances anteriores, mas que, até então, não havia comprometido a estabilidade do instrumento.

Para além disso, notei que o aluno, ao entrar no palco, também se preparou de forma apressada e começou a tocar imediatamente, o que revelou falta de tranquilidade antes de iniciar a execução. Contudo, ao contrário do aluno A, isso não comprometeu a forma como se posicionou nem a sua concentração no momento de iniciar a performance musical.

Portanto, julgo que seria mais benéfico se o aluno B tivesse o mesmo nível de ansiedade que sentiu no contexto "Início da aula individual". Apesar de ser um aluno confiante e capaz de gerir relativamente bem a ansiedade, este nível de nervosismo afetou a sua qualidade de execução e, aparentemente, a sua motivação para continuar a apresentar-se em público, tal como indica a pontuação da afirmação nº 5.

Ou seja, devido às suas expectativas elevadas em relação ao seu próprio desempenho, os aspetos negativos mais insignificantes podem levá-lo a questionar a sua capacidade de enfrentar futuras performances.

### 4.2.3. Aluno C

#### 4.2.3.1. Contexto “Durante a prática de estudo”

##### 4.2.3.1.1. Avaliação conjunta dos docentes

Na 1ª pergunta (postura enquanto intérprete), os resultados da avaliação dos docentes variam entre as classificações de “Bom” e “Excelente”. Enquanto 80% dos professores indicaram que o aluno C teve, de alguma maneira, uma postura corporal adequada, os restantes 20% (que neste universo representa apenas um professor) destacaram uma posição do corpo excelente (Gráfico 46).

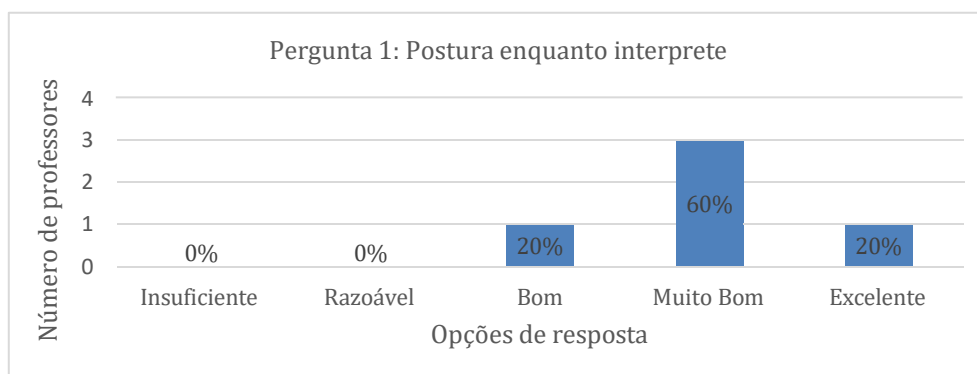


Gráfico 46: Postura “Durante a prática de estudo” - Aluno C

Na 2ª pergunta (respeito pelo texto musical), os resultados da avaliação dos docentes variam entre as classificações de “Bom” e “Excelente”. Enquanto 60% dos professores indicaram que o aluno C respeitou, de alguma forma, o texto musical de forma adequada, os restantes 40% referiram que o respeito pelo texto musical dela foi excelente (Gráfico 47).

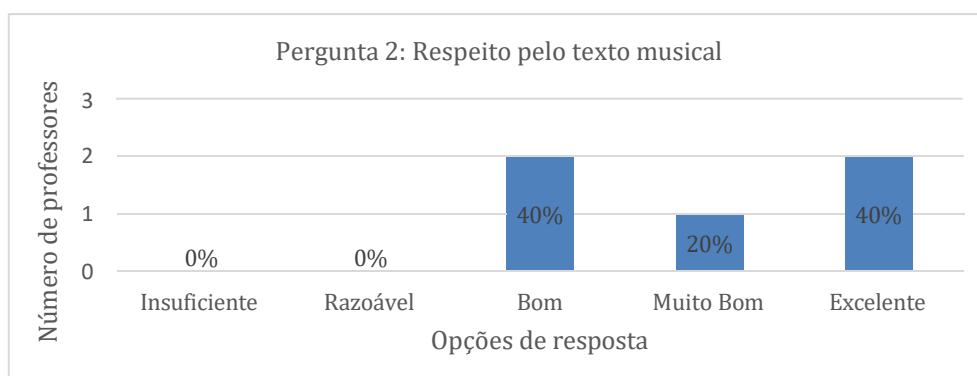


Gráfico 47: Respeito pelo texto musical “Durante a prática de estudo” - Aluno C

Na 3ª pergunta (expressividade musical), os resultados da avaliação dos docentes variam entre as classificações de “Razoável” e “Muito Bom”. Enquanto 40% dos professores mencionaram que o aluno C não se expressou musicalmente tão bem quanto seria desejável, os restantes 60% realçaram, de alguma forma, que ela conseguiu transmitir musicalidade de uma forma adequada (Gráfico 48).

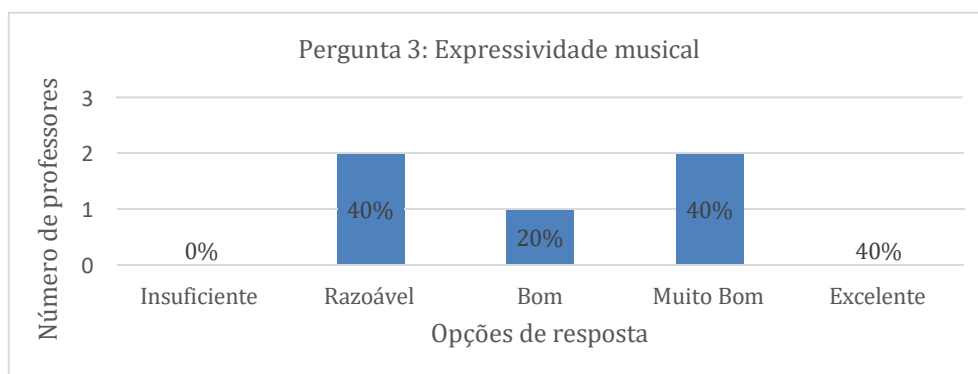


Gráfico 48: Expressividade musical “Durante a prática de estudo” - Aluno C

Na 4ª pergunta (qualidade sonora), os resultados da avaliação dos docentes variam entre as classificações de “Razoável” e “Muito Bom”. Enquanto 20% dos professores (que neste universo representa apenas um professor) indicaram que a qualidade sonora do aluno C poderia ser melhor, os restantes 80% consideraram, de alguma forma, que tocou com um som adequado para o seu nível de ensino (Gráfico 48).

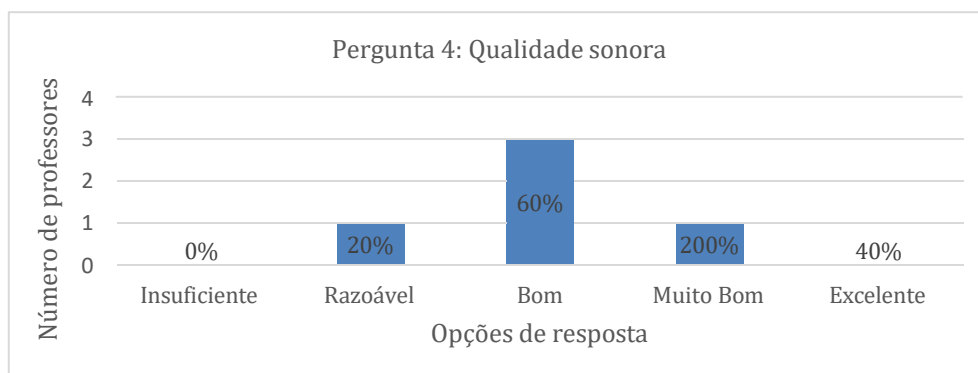


Gráfico 49: Qualidade sonora “Durante a prática de estudo” - Aluno C

De maneira geral, a análise coletiva dos professores em todas as questões sugere que a interpretação musical do aluno C foi avaliada como “Bom”. Isto reflete-se nas pontuações atribuídas, que apresentam uma variação compreendida entre 3 e 4 (Tabela 21).

Avaliação	Pergunta 1	Pergunta 2	Pergunta 3	Pergunta 4
Professor 1	4	3	2	2
Professor 2	4	4	2	3
Professor 3	5	5	4	4
Professor 4	4	5	4	3
Professor 5	3	3	3	3
Média final	4	4	3	3

Tabela 21: Média da qualidade de execução “Durante a prática de estudo” - Aluno C

#### 4.2.3.1.2. Avaliação do aluno

Os resultados apresentados, com base nas respostas do aluno C, evidenciam que não sentiu qualquer nível de ansiedade (nível muito leve) durante a performance musical, totalizando 0 valores em 30, (Gráfico 50). Esta conclusão é baseada nas pontuações das seguintes afirmações:

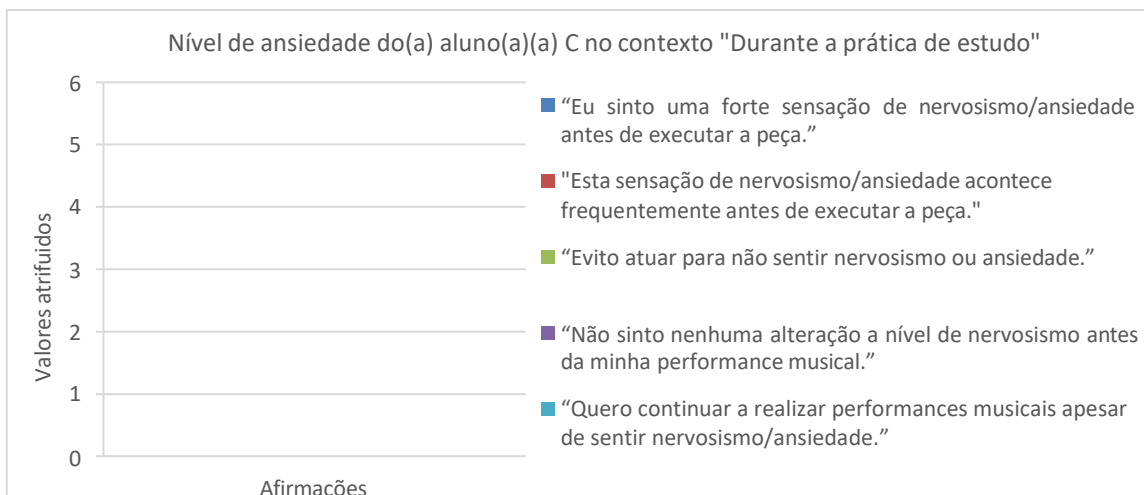


Gráfico 50: Nível de ansiedade "Durante a prática de estudo" - Aluno C

A partir destes resultados, podemos inferir que o aluno C não experimentou nenhum nível de ansiedade antes da execução da peça (pontuação 0 da afirmação nº 1 e 4), reconhecendo ainda mais geralmente, que não sente qualquer tipo de ansiedade durante as apresentações que realiza (pontuação 0 da afirmação nº 2).

Para além disso, o aluno C parece ter o mesmo nível de confiança que os alunos A e B (pontuação 0 da afirmação nº 3), considerando que não existe um motivo suficientemente forte ao ponto de o levar a evitar este tipo de situações (pontuação 0 da afirmação nº 5).

#### 4.2.3.1.3. Análise da prestação individual

Com base nos resultados dos dois questionários, é possível que o nível de ansiedade do aluno C esteja alinhado com a avaliação dos docentes selecionados.

Ao analisar as pontuações dadas às afirmações nº 1, 2 e 4, percebe-se que o aluno C, tal como já acontecia com o aluno B, enquadra-se no perfil da maioria dos indivíduos, que tendem a sentir pouca ou nenhuma ansiedade no contexto "Durante a prática de estudo" já que, as performances são normalmente realizadas no local habitual de estudo, em casa, no quarto...

O valor dado à afirmação nº 3, o aluno C também corrobora o parágrafo anterior, uma vez que admite sentir-se muito confiante por ver o local de estudo como um ambiente mais familiar e, por isso, livre de pressões imediatas.

Durante a gravação da performance do aluno C, notou-se que estava em ótimas condições para utilizar os recursos técnicos e interpretativos necessários que

permitted melhorar a sua qualidade de execução. Constatou-se que as suas pernas estavam bem posicionadas, as costas bem direitas (sem inclinações para nenhum dos lados) e os braços relaxados.

Para além disso, observou-se que manteve o andamento na velocidade ideal (tendo uma execução naturalmente fluida), realizou algumas dinâmicas subtis na primeira seção da peça (transições entre *mezzo-piano* e *mezzo-forte*), tocou com muita intensidade, conseguiu manter o andamento de maneira constante e não falhou qualquer figuração rítmica ou nota.

Portanto, ao estar bem preparado e empenhado durante a performance realizada neste contexto, podemos concluir que o aluno C também conseguiu desempenhar de maneira bem-sucedida sem depender de sentimentos de ansiedade.

Como já foi mencionado no caso do aluno B, na minha perspectiva, a diferença de rendimento dos alunos que se sentem bastante confiantes, por não estarem sob pressão, está relacionada com o tipo de motivação pessoal.

Ou seja, de acordo com a análise da pontuação que o aluno C deu na afirmação nº 5 do questionário, o desejo de continuar a tocar, mesmo em ambientes onde não há fatores externos que proporcionem recompensas imediatas (aprovação social e resultados académicos), demonstra uma elevada probabilidade de que também seja mais impulsionado pela motivação intrínseca, considerando o estudo do instrumento um processo árduo e de longo prazo.

No entanto, essa ausência de ansiedade também teve o seu impacto negativo nalguns pequenos detalhes, pois o aluno pareceu sentir-se excessivamente confortável e relaxado nalgumas ocasiões durante a execução. Tal como aconteceu nos casos dos alunos A e B, este estado de relaxamento levou a uma diminuição da atenção emocional e muscular e um aumento excessivo da confiança. Como consequência, verificaram-se pequenos deslizamentos na qualidade da execução que a prejudicaram ligeiramente e que serão agora analisados.

A redução da atenção emocional e muscular provocou mais descuidos sonoros devido a que o aluno exerceu menos força com os dedos da mão esquerda. Este efeito negativo agravou ainda mais a sua, já habitual, tendência de cometer descuidos sonoros devido à dificuldade que tem em posicionar corretamente os dedos nas casas durante as mudanças de posição.

Por outro lado, parece que a elevada confiança do aluno, associada à forma como este interpreta o ambiente de estudo, contribuiu para que demonstrasse pouco carácter e tivesse alguns lapsos de memória ao longo da execução. Isto sugere que estava menos concentrado, portanto menos envolvido durante a performance e, conseqüentemente, mais suscetível a lapsos de memória.

Houve também um momento no final da peça em que o aluno C interrompeu de forma brusca a execução ao perceber que tinha saltado um compasso. Como foi

mencionado no caso do aluno B, isto poderá ter acontecido porque quando temos demasiada confiança e o nosso desempenho está a correr bem, podemos acabar por criar uma perceção de que tudo está sob controlo, que a performance está garantida e, conseqüentemente, a estar menos concentrados na execução da peça.

Ao comparar o contexto "Durante a prática de estudo" com os contextos seguintes, de maior exposição e avaliação, percebe-se que o aluno C, quando está sob pressão, já não consegue ter essa perceção de ter tudo sob controlo.

Neste sentido, como foi mencionado no caso do aluno B, embora o aluno C tenha uma forte motivação intrínseca, fatores externos que geram pressão, têm seguramente impacto no seu comportamento, mas de forma variável, de acordo com a personalidade do aluno e com a forma como esta lida com as suas emoções.

Resumindo, podemos concluir que este caso é praticamente idêntico ao do aluno B, uma vez que, apesar da ausência da ansiedade ter sido bastante benéfica para o desempenho do aluno C, por outro lado, um certo nível de ansiedade também poderia contribuir para mantê-lo mais alerta a fim de evitar os descuidos anteriormente mencionados.

#### 4.2.3.2. Contexto "Início da aula individual"

##### 4.2.3.2.1. Avaliação conjunta dos docentes

Na 5ª pergunta (postura enquanto intérprete), os resultados da avaliação dos docentes variam entre as classificações de "Bom" e "Excelente". Enquanto 80% dos professores indicaram que o aluno C teve, de alguma maneira, uma postura corporal adequada, os restantes 20% (que neste universo representa apenas um professor) destacaram uma posição do corpo excelente (Gráfico 51).

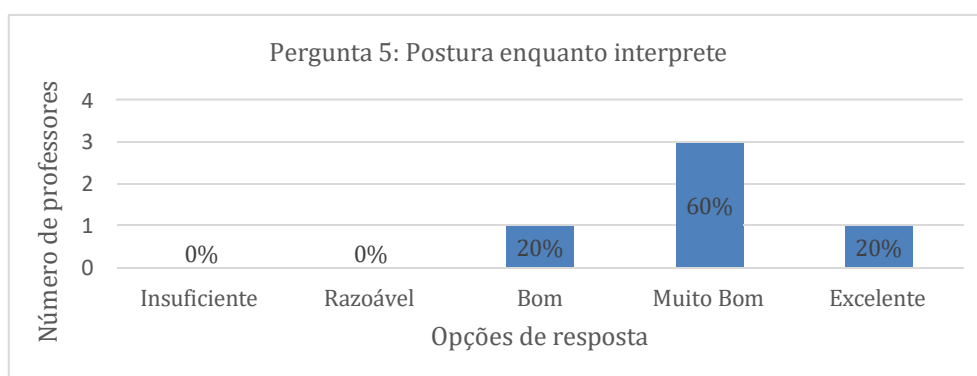


Gráfico 51: Postura "Início da aula individual" - Aluno C

Na 6ª pergunta (respeito pelo texto musical), os resultados da avaliação dos docentes têm apenas as classificações de "Razoável" e "Muito Bom". Enquanto 20% dos professores (que neste universo representa apenas um professor) indicaram que o aluno C desrespeitou o texto a ponto de prejudicar a performance, os restantes 80% referiram que o respeito pelo texto musical dela foi consideravelmente notável (Gráfico 52).

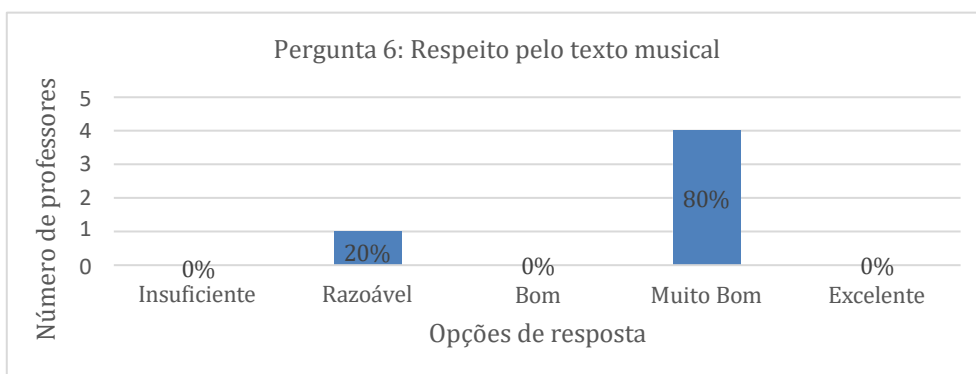


Gráfico 52: Respeito pelo texto musical "Início da aula individual" - Aluno C

Na 7ª pergunta (expressividade musical), os resultados da avaliação dos docentes variam entre as classificações de "Razoável" e "Muito Bom". Enquanto 20% dos professores (que neste universo representa apenas um professor) mencionaram que o aluno C não se expressou musicalmente tão bem quanto seria desejável, os restantes 60% realçaram, de alguma forma, que ela conseguiu transmitir musicalidade de uma forma adequada (Gráfico 53).

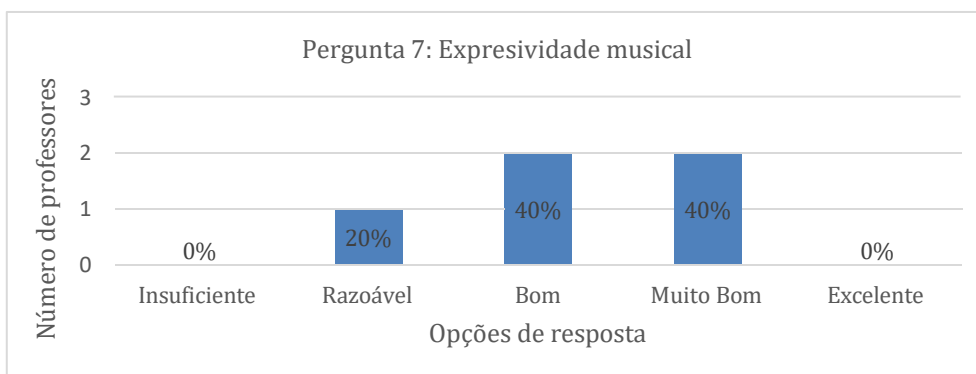


Gráfico 53: Expressividade musical "Início da aula individual" - Aluno C

Na 8ª pergunta (qualidade sonora), os resultados da avaliação dos docentes variam entre as classificações de "Razoável" e "Muito Bom". Enquanto 20% dos professores (que neste universo representa apenas um professor) indicaram que a qualidade sonora do aluno C poderia ser melhor, os restantes 80% consideraram, de alguma forma, que tocou com um som adequado para o seu nível de ensino (Gráfico 54).

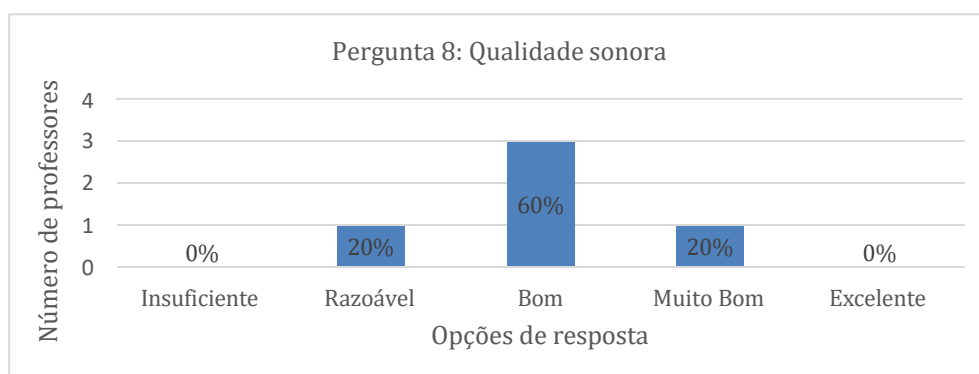


Gráfico 54: Qualidade sonora "Início da aula individual" - Aluno C

De maneira geral, a análise coletiva dos professores em todas as questões sugere que a interpretação musical do aluno C foi avaliada como “Bom”. Isto reflete-se nas pontuações atribuídas, que apresentam valores compreendidos entre 3 e 4 (Tabela 22).

Avaliação	Pergunta 5	Pergunta 6	Pergunta 7	Pergunta 8
Professor 1	4	2	2	2
Professor 2	4	4	4	3
Professor 3	5	4	4	4
Professor 4	4	4	3	3
Professor 5	3	4	3	3
Média final	4	3,6	3,2	3

Tabela 22: Média da qualidade de execução “Início da aula individual” - Aluno C

#### 4.2.3.2.2. Avaliação do aluno

Os resultados apresentados, com base nas respostas do aluno C, evidenciam um nível de ansiedade moderado durante a performance musical, totalizando 13 valores em 30 (Gráfico 55). Esta conclusão é baseada nas pontuações das seguintes afirmações:

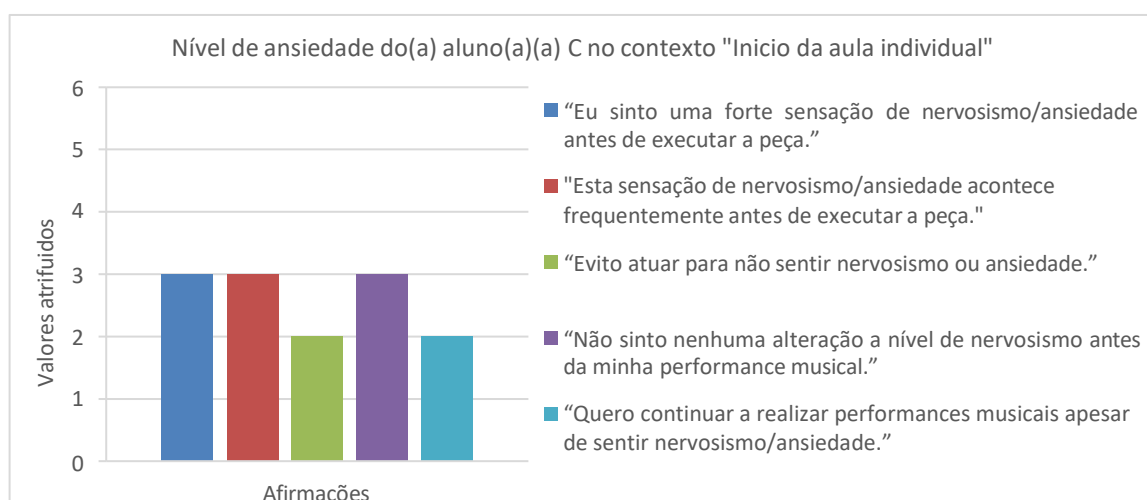


Gráfico 55: Nível de ansiedade "Início da aula individual " - Aluno C

A partir destes valores, podemos inferir que o aluno C antes da execução da peça experimentou alguma intensidade de ansiedade e sentiu alguns sintomas que não foram muito perceptíveis (pontuação 3 da afirmação nº 1 e 4). Para além disso, reconhece que esta sensação de ansiedade acontece ocasionalmente durante as apresentações (pontuação 3 da afirmação nº 2).

Apesar deste aumento da ansiedade em relação ao contexto anterior, o aluno continua motivado a enfrentar este sentimento, em vez de o evitar (pontuação 2 da afirmação nº 3), e a querer realizar no futuro performances musicais neste contexto (pontuação 2 da afirmação nº 5).

#### 4.2.3.2.3. Análise da prestação individual

Com base nos resultados dos dois questionários, é possível que o nível de ansiedade do aluno C esteja alinhado com a avaliação dos docentes selecionados, uma vez que, como já referido, sentiu naturalmente mais ansiedade no contexto “Início da aula de instrumento” do que no contexto “Durante a sua prática de estudo”.

Esta conclusão é comprovada pelo facto de que, como foi mencionado no caso do aluno A, embora o aluno C se sentisse confiante, tinha um pouco de insegurança, possivelmente causado pelo medo de uma possível crítica externa (afirmação nº 3). Isto sugere que, de acordo a pontuação dada à afirmação nº 5 do questionário, embora os alunos B e C sejam ambos impulsionados pela motivação intrínseca, o aluno C talvez não tem uma mentalidade tão ambiciosa — o próprio indicou que tem menos vontade de tocar futuramente no contexto “Inicio da aula individual” (pontuação 2) do que no contexto “Durante a sua prática de estudo” (pontuação 0).

Devido a esta insegurança inicial, ao analisar a gravação em conjunto com as pontuações dadas pelo aluno às afirmações nº 1, 2 e 4 do questionário, podemos sugerir que a ansiedade que sentiu parece ser uma resposta natural e esperada. Sendo um indivíduo que ainda tem alguma confiança neste tipo de situações, é possível que a sua ansiedade tenha diminuído progressivamente ao longo da performance, à medida que se adaptava ao ambiente.

Como resultado, esta emoção de nervosismo, que o deixou mais alerta pelo facto de estar mais preocupado em realizar uma boa performance, ajudou-o a corrigir os problemas de execução que haviam ocorrido no contexto “Durante a prática de estudo”, de forma que se descreve:

- Influenciou-o a exercer mais força nos dedos da mão esquerda sobre as cordas, eliminando assim os sons indesejados evidenciados no contexto anterior;
- Não teve mais lapsos de memória devido a que estava mais concentrado na peça que estava a tocar;
- Não interrompeu a execução, mantendo a concentração.

No entanto, o aumento da sua preocupação (um fator associado à ansiedade) também teve certos impactos negativos na qualidade de execução. O mais destacável foi ter optado por tocar o andamento de forma mais lenta precisamente por saber que precisava de mostrar mais carácter e energia, uma vez que estava mais preocupado em garantir uma boa qualidade de execução. Embora esta decisão tenha sido razoavelmente acertada, demonstrando que tinha uma perspetiva mais realista das suas habilidades, a interpretação foi menos fluida em comparação com o contexto “Durante a prática de estudo”.

Outro fator relevante é que, como ocorreu no caso do aluno A, também teve dificuldades em reagir aos erros durante a fase inicial da performance musical, quando se sentia um pouco inseguro. Como resultado, sempre que falhou uma nota,

interrompeu a execução para tentar corrigi-la. Apesar desta dificuldade inicial, conseguiu recuperar a confiança e lidar com o nervosismo durante o resto da performance, conseguindo manter a calma diante de outros imprevistos.

Independente do aluno C ter sofrido mais ou menos ansiedade, a forma adequada como se preparou permitiu-lhe manter alguns aspetos positivos da performance musical no contexto “Durante a prática de estudo”. Com efeito,

- Embora tenha tido uma postura corporal um pouco diferente, a nova abordagem que adotou atendeu a todos os critérios necessários para obter uma boa postura, que foram descritos no contexto anterior;
- Realizou as mesmas dinâmicas de forma eficaz;
- Tocou com a mesma intensidade sonora;
- Conseguiu manter o andamento constante (apesar de algo lento), sem acelerar ou abrandar.

Como foi mencionado no caso do aluno B, a motivação intrínseca desempenha um papel crucial para alcançar um desempenho muito superior, mesmo sentindo ansiedade.

Resumindo, os problemas que o aluno C tinha tido durante a performance musical realizada no contexto “Durante a prática de estudo” foram corrigidos graças ao nível de ansiedade que sentiu. No entanto, o aumento da ansiedade do aluno C não foi tão positivo para a sua qualidade de execução como no caso do aluno B, uma vez que teve mais insegurança antes de executar a peça, talvez devido ao receio de uma possível crítica externa. Isto desencadeou alguns comportamentos que prejudicaram a qualidade de execução.

#### **4.2.3.3. Contexto “Audição”**

##### **4.2.3.3.1. Avaliação conjunta dos docentes**

Na 9ª pergunta (postura enquanto intérprete), os resultados da avaliação dos docentes variam entre as classificações de “Bom” e “Excelente”. Enquanto 80% dos professores indicaram que o aluno C teve, de alguma maneira, uma postura corporal adequada, os restantes 20% (que neste universo representa apenas um professor) destacaram uma posição do corpo excelente (Gráfico 56).

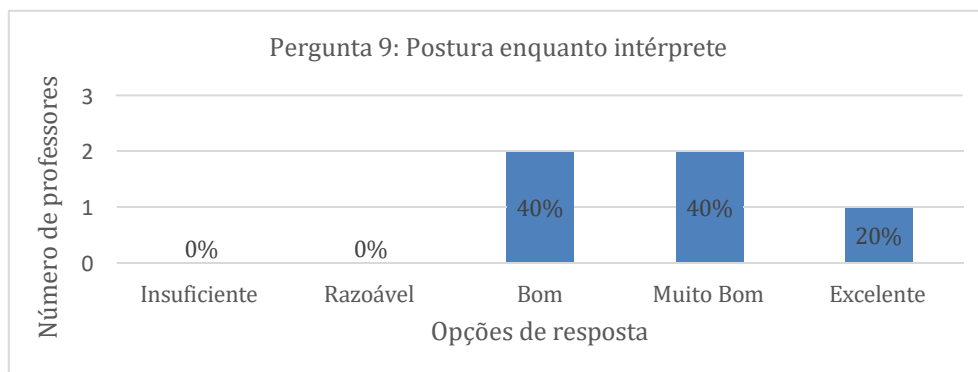


Gráfico 56: Postura "Audição" - Aluno C

Na 10ª pergunta (respeito pelo texto musical), os resultados da avaliação dos docentes têm apenas as classificações de "Razoável" e "Muito Bom". Enquanto 20% dos professores (que neste universo representa apenas um professor) indicaram que o aluno C desrespeitou o texto a ponto de prejudicar a performance, os restantes 80% referiram que o respeito pelo texto musical dela foi consideravelmente notável (Gráfico 57).

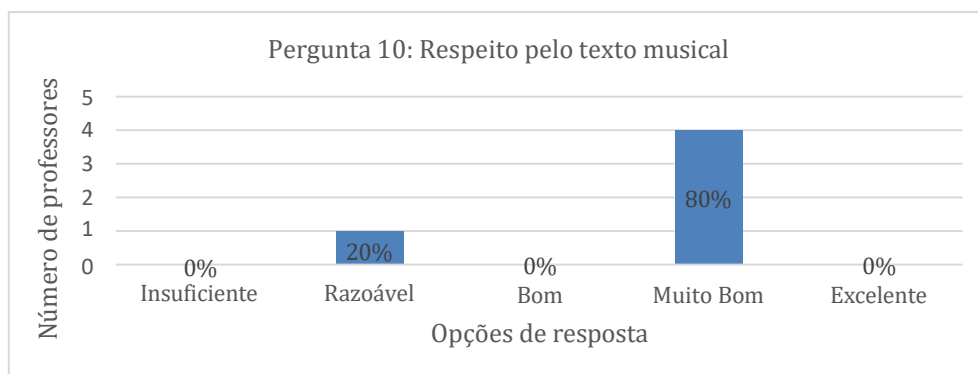


Gráfico 57: Respeito pelo texto musical "Audição" - Aluno C

Na 11ª pergunta (expressividade musical), os resultados da avaliação dos docentes têm apenas as classificações de "Bom" e "Muito Bom". Enquanto 20% dos professores (que neste universo representa apenas um professor) mencionaram que o aluno C expressou-se musicalmente de maneira adequada, os restantes 80% realçaram um nível de expressividade ainda mais elevado e significativo (Gráfico 58).

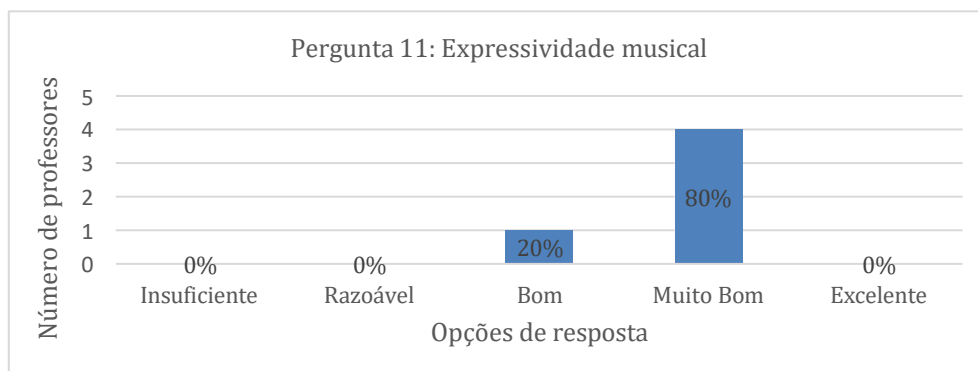


Gráfico 58. Expressividade musical "Audição" - Aluno C

Na 12ª pergunta (qualidade sonora), os resultados da avaliação dos docentes têm apenas as classificações de “Bom” e “Muito Bom”. Enquanto 60% dos professores indicaram que o aluno C tocou com um som adequado para o seu nível de ensino, os restantes 40% destacaram uma qualidade sonora bastante melhor (Gráfico 59).

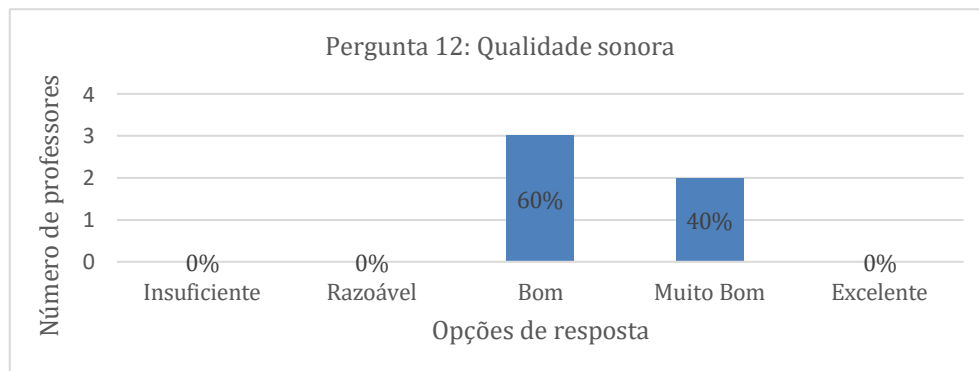


Gráfico 59: Qualidade sonora “Audição” - Aluno C

De maneira geral, a análise coletiva dos professores em todas as questões sugere que a interpretação musical do aluno C foi avaliada como “Bom”. Isto reflete-se nas pontuações atribuídas, que apresentam valores compreendidos entre 3,4 e 3,8 (Tabela 23).

Avaliação	Pergunta 9	Pergunta 10	Pergunta 11	Pergunta 12
Professor 1	4	2	4	4
Professor 2	3	4	3	3
Professor 3	5	4	4	4
Professor 4	3	4	4	3
Professor 5	4	4	4	3
Média final	3,8	3,6	3,8	3,4

Tabela 23: Média da qualidade de execução “Audição” - Aluno C

#### 4.2.3.3.2. Avaliação do aluno

Os resultados apresentados, com base nas respostas do aluno C, evidenciam um nível de ansiedade muito elevada, durante a performance musical, totalizando 21 valores em 30 (Gráfico 60). Esta conclusão é baseada nas pontuações das seguintes afirmações:

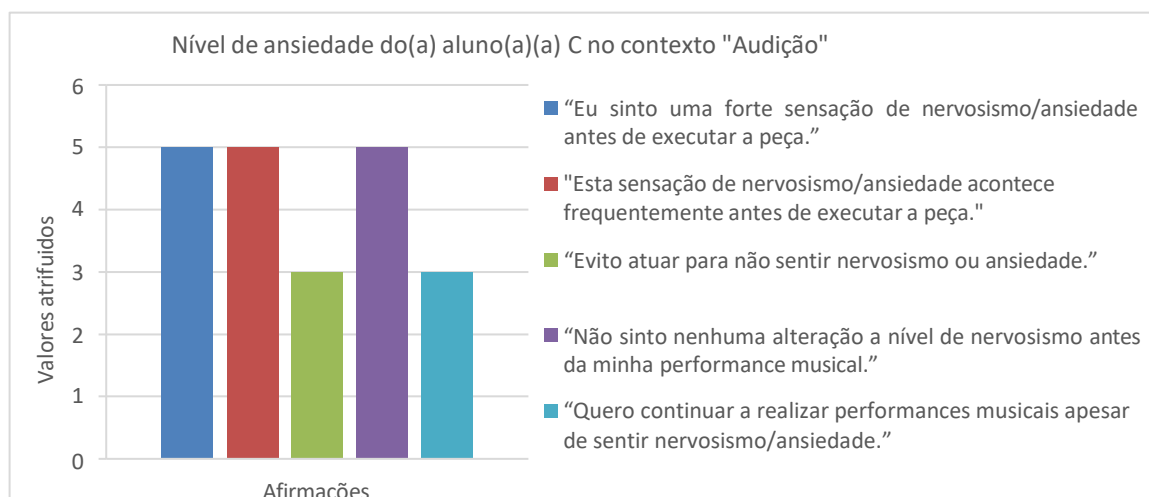


Gráfico 60: Nível de ansiedade "Audição" - Aluno C

A partir destes resultados, podemos inferir que o aluno C, antes da execução da peça, experimenta um nível de ansiedade bastante intenso (pontuação 5 da afirmação nº 1) e está muito consciente das mudanças emocionais e físicas geradas por essa sensação de nervosismo (pontuação 5 da afirmação nº 4). Para além disso, reconhece que esta sensação de ansiedade ocorre frequentemente nas suas apresentações (pontuação 5 da afirmação nº 2).

Devido a este aumento do nível da ansiedade, o aluno C confirma que ficou indeciso sobre se deverá atuar mais neste tipo de situação (pontuação 3 da afirmação nº 3), mostrando algumas dúvidas sobre continuar a realizar futuramente performances musicais devido à ansiedade que costuma sentir (pontuação 3 da afirmação nº 5).

#### 4.2.3.3.1. Análise da prestação individual

Com base nos resultados dos dois questionários, é possível que o nível de ansiedade do aluno C esteja alinhado com a avaliação dos docentes selecionados, pois sentiu mais ansiedade agora do que nos contextos anteriores.

Os fatores externos associados a uma audição, onde, por norma, há vários espectadores ouvintes, parece que deixaram o aluno um pouco menos confiante por receio de ter críticas externas (afirmação nº 3). Este medo pode estar associado não só à sua ambição, mas também a características individuais ou a experiências anteriores.

Na minha opinião, quando o medo do julgamento dos outros se torna mais intenso, costumamos ficar mais preocupados com os possíveis cenários que podem acontecer caso a nossa interpretação não corra como esperado. Isto leva a que o aluno tenha mais dificuldades em gerir a ansiedade e, conforme indicado na pontuação à afirmação nº 5, o leve a questionar se realmente deseja continuar a realizar performances musicais no futuro, apesar do seu grande e genuíno interesse em tocar.

No entanto, independentemente do aluno C parecer mais inseguro do que o aluno B, conseguiu ainda assim mostrar uma qualidade de execução mais positiva do que no

contexto “Início da aula individual”. Isto pode ter acontecido sobretudo porque, como o aluno é mais impulsionado pela motivação intrínseca, preparou-se de forma mais intensa e cuidadosa durante a semana da audição. Como foi mencionado no caso do aluno B, essa dedicação pode ter reforçado a percepção que o aluno C tem de si próprio, tornando-se mais competente para lidar com os desafios emocionais que enfrentou neste contexto.

Para clarificar melhor este tema, transcrevo um excerto da entrevista que realizei, no âmbito da Unidade Curricular de Didática de Instrumento II, com a Prof. Doutora Luísa Tender, docente de piano na ESART e com vasta experiência em ansiedade relacionada com a performance musical.

*“Uma criança que tem medo de levar vacinas sabe que no dia 2 de Janeiro tem de levar uma vacina. Neste contexto, obviamente que o medo começa a crescer dentro dela. Vai à internet ver como funciona o processo, começa a fazer birras à noite... e depois quando chega o dia de levar a vacina, afinal era só aquilo. Quer dizer, muitas vezes é o pensarmos, ou seja, é mesmo o próprio pensamento, o evitarmos as coisas que faz com que o “monstro” se torne muito maior dentro de nós. O aluno pode estar com esses pensamentos/comportamentos, mas depois da performance pode dizer: “Até que foi agradável”.*

Penso que o texto anterior exemplifica bem as experiências vividas por muitos alunos com uma personalidade semelhante à do aluno C, tanto antes como depois das audições que realizam.

Existem alguns aspetos da qualidade de execução que ajudam a confirmar esta observação. Para além de ter dissimulado as notas erradas, conseguiu demonstrar carácter e energia ao tocar o andamento adequadamente, com a mesma velocidade que usou no contexto “Durante a prática de estudo”, de forma a tornar a interpretação naturalmente mais fluida.

Para além disso, este nível de ansiedade (21 valores em 30) ajudou a corrigir alguns problemas de execução que tinham surgido anteriormente, no contexto “Durante a prática de estudo”, e mesmo sentindo ansiedade, a sua preparação permitiu-lhe preservar a maioria dos aspetos das performances musicais anteriores.

A única exceção está relacionada com a postura corporal, que não conseguiu manter da mesma forma. Ou seja, embora o aluno tenha adotado uma boa postura, ao entrar no palco, notei que se preparou de forma apressada e começou a tocar de imediato, o que revelou alguma intranquilidade antes de iniciar a execução. Tal como aconteceu com o aluno A, este comportamento implicou que começasse a tocar com um certo desconforto, pois o ponto de contacto da guitarra com a perna direita não estava completamente firme. Isto provocou que, para além de haver um pequeno deslize da guitarra na perna direita, o aluno tenha sido obrigado a ajustar a guitarra por duas vezes, durante a execução.

#### 4.2.4. Aluno D

##### 4.2.4.1. Contexto “Durante a prática de estudo”

##### 4.2.4.1.1. Avaliação conjunta dos docentes

Na 1ª pergunta (postura enquanto intérprete), os resultados da avaliação dos docentes, Gráfico 61, variam entre as classificações de “Razoável” e “Muito Bom”. Enquanto 20% (que neste universo representa apenas um professor) dos professores indicaram que o aluno D teve uma postura corporal um pouco inadequada, os restantes 80% destacaram uma posição do seu corpo bastante correta durante a execução (Gráfico 61).

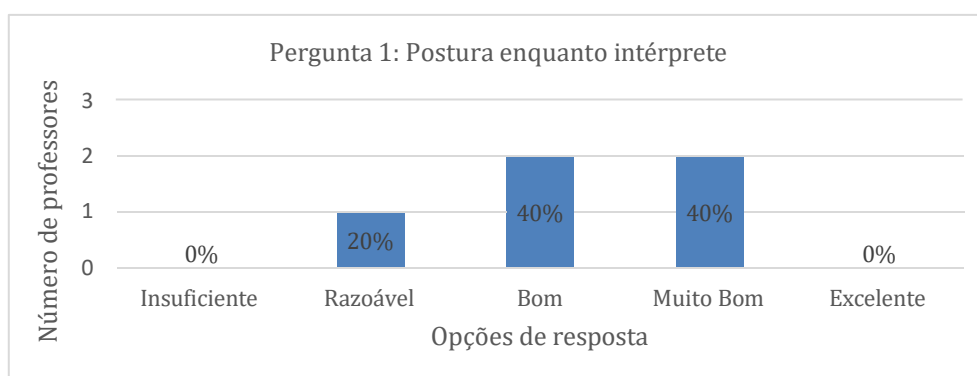


Gráfico 61: Postura “Durante a prática de estudo” - Aluno D

Na 2ª pergunta (respeito pelo texto musical), os resultados da avaliação dos docentes têm apenas as classificações “Razoável” e “Bom”. Enquanto 60% dos professores indicaram que o aluno D desrespeitou o texto a ponto de prejudicar a performance, os restantes 40% referiram um respeito consideravelmente bom (Gráfico 62).

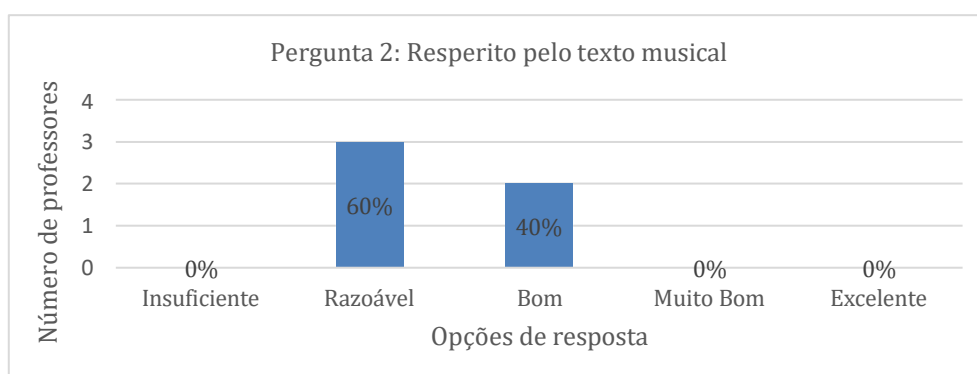


Gráfico 62: Respeito pelo texto musical “Durante a prática de estudo” - Aluno D

Na 3ª pergunta (expressividade musical), os resultados da avaliação dos docentes variam entre as classificações de “Razoável” e “Muito Bom”. Enquanto 40% dos professores mencionaram que o aluno D não se expressou musicalmente tão bem

quanto seria desejável, os restantes 40% realçaram, de alguma forma, um nível de expressividade adequado (Gráfico 63).

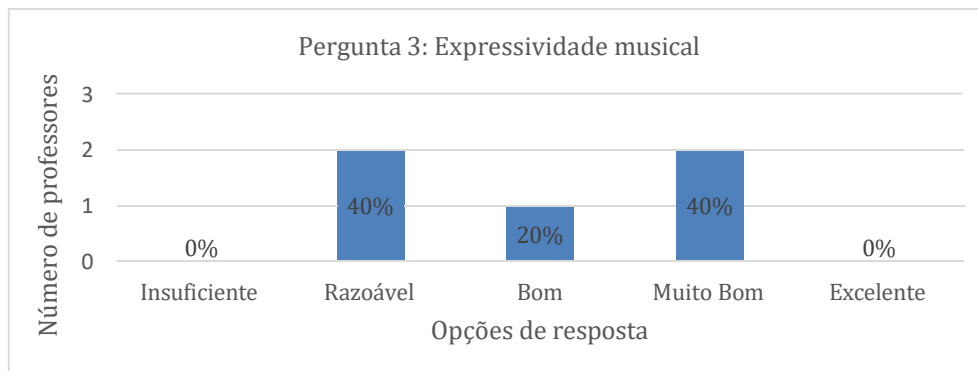


Gráfico 63: Expressividade musical “Durante a prática de estudo” - Aluno D

Na 4ª pergunta (qualidade sonora), os resultados da avaliação dos docentes variam entre as classificações de “Insuficiente” e “Muito Bom”, (Gráfico 64). Enquanto 60% dos professores indicaram que a qualidade sonora do aluno D poderia ser melhor, os restantes 40% consideraram que tocou com um som adequado para o seu nível de ensino.

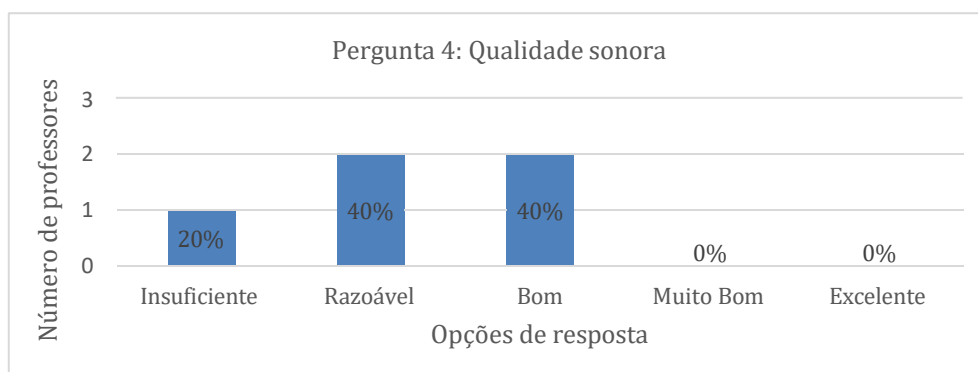


Gráfico 64: Qualidade sonora “Durante a prática de estudo” - Aluno D

De maneira geral, a análise coletiva dos professores em todas as questões sugere que a interpretação musical do aluno D foi avaliada como “Bom”. Isto reflete-se nas pontuações atribuídas, que apresentam médias compreendidas entre 3,2 e 3,4 (Tabela 24).

Avaliação	Pergunta 1	Pergunta 2	Pergunta 3	Pergunta 4
Professor 1	4	2	2	2
Professor 2	3	3	4	3
Professor 3	2	2	3	1
Professor 4	3	3	4	3
Professor 5	4	2	2	2
Média final	3,2	2,4	3	2,2

Tabela 24: Média da qualidade de execução “Durante a prática de estudo” - Aluno D

#### 4.2.4.1.2. Avaliação do aluno

Os resultados apresentados, com base nas respostas do aluno D, evidenciam um nível moderado de ansiedade durante a performance musical, totalizando 14 valores em 30 (Gráfico 65). Esta conclusão é baseada nas pontuações das seguintes afirmações:

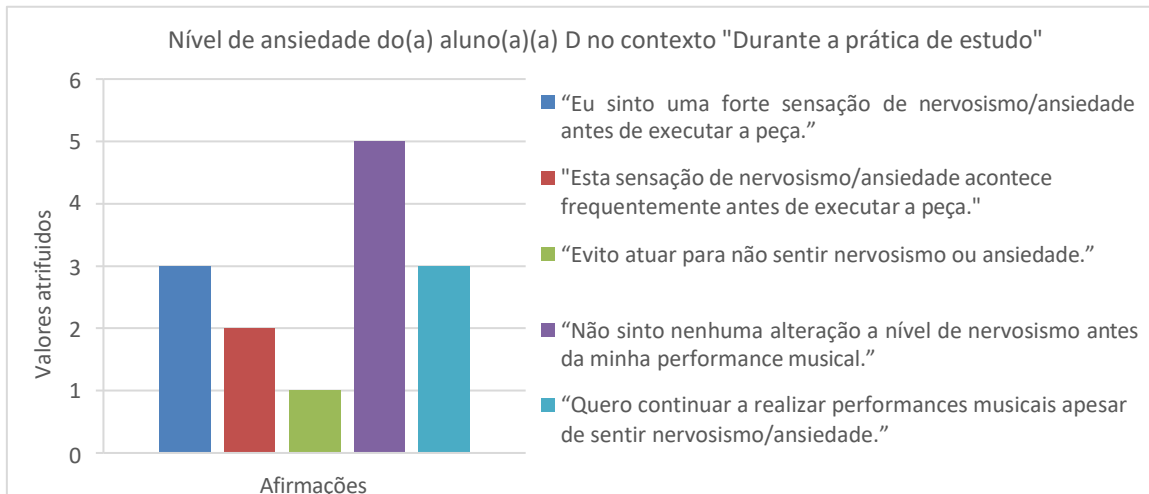


Gráfico 65: Nível de ansiedade "Durante a prática de estudo" - Aluno D

A partir destes resultados, podemos inferir que o aluno D experimentou uma intensidade moderada de ansiedade antes da execução da peça (pontuação 3 da afirmação nº 1), sendo muito consciente das mudanças emocionais e físicas geradas por essa sensação de nervosismo (pontuação 5 da afirmação nº 4). Para além disso, considera que esta sensação de ansiedade acontece poucas vezes nas apresentações que realiza neste contexto (pontuação 2 da afirmação nº 2).

Perante esta situação, o aluno reconhece que este nível de nervosismo não é suficiente para o levar a evitar este tipo de situações (pontuação 1 da afirmação nº 3), embora tenha indicado que se sente indeciso quanto à continuidade em realizar futuramente performances musicais neste contexto (pontuação 3 da afirmação nº 5).

#### 4.2.4.1.3. Análise da prestação individual

Com base nos resultados dos dois questionários, é possível que o nível de ansiedade do aluno D não esteja alinhado com a avaliação dos docentes selecionados.

Esta conclusão é evidente pois os aspetos negativos associados à qualidade de execução do aluno (a serem analisados posteriormente) são atribuídos a uma série de fatores que vão além das questões emocionais.

Ao observar a gravação, nota-se que o aluno estava demasiado confortável e relaxado durante a execução. Este nível de conforto que, à primeira vista, poderia ser interpretado como uma confiança natural, aparentemente pode estar relacionado pela falta de motivação intrínseca.

Tal como no caso do aluno A, a pontuação da 5ª afirmação do questionário revela que, embora o aluno D também pareça gerir bem as emoções e o nervosismo e não demonstre dificuldades em enfrentar essas situações (afirmação nº 3), como não se vê como futuro intérprete, não estuda de forma regular e apenas se prepara especificamente para contextos onde existam fatores externos que proporcionem recompensas imediatas como, por exemplo, a aprovação social ou desejo de alcançar resultados académicos (simplesmente suficientes).

A sua indecisão quanto à vontade de continuar a realizar performances musicais neste contexto indicam que os elementos externos associados ao contexto “Durante a prática de estudo”, como um ambiente mais familiar e a ausência de público, não ofereceram o estímulo necessário para que este tivesse vontade de se preparar adequadamente e de alcançar um bom desempenho.

Esta ideia torna-se mais clara se analisarmos a qualidade de execução do aluno D, onde, como no caso do aluno A, também não revelou qualquer desejo evidente de corrigir os erros e aspetos negativos, na tentativa de melhorar o seu desempenho.

Durante a performance, embora a postura corporal do aluno D fosse boa, houve alguns problemas que comprometeram significativamente a qualidade de execução. Na gravação, constatou-se que estava a tocar com um certo desconforto, pois o ponto de contacto da guitarra com a perna direita não estava completamente firme. Isto comprometeu um pouco a estabilidade do instrumento sobre o seu corpo. Para além disso, realizou movimentos desnecessários com o pé direito, que, por sua vez, provocaram movimentos indesejados do tronco.

Embora tenha demonstrado uma interpretação com carácter e naturalmente fluida, acelerou o andamento na parte final da peça, cometeu alguns erros rítmicos e interrompeu a execução ao tentar tocar a passagem do compasso 11 para o compasso 12, claramente por não estar bem trabalhada.

Para além disso, ao contrário de outros contextos, de avaliação e de maior exposição, nos quais o aluno não se sentia tão à vontade, constatou-se que, neste caso, estando demasiado relaxado, houve uma diminuição da atenção emocional e muscular e um aumento excessivo da confiança (efeitos que também se verificaram como os alunos A, B e C).

Enquanto a diminuição da atenção emocional e muscular provocou mais descuidos sonoros, devido a ter exercido menos força dos dedos da mão esquerda, a confiança excessiva provocou alguma falta de atenção, necessária para corrigir os aspetos negativos já mencionados, alguns cometidos de forma continuada ao longo da execução (associados a elementos técnicos/interpretativos e com o texto musical). Isto ocorre porque, como foi mencionado no caso do aluno A, esse estado (confiança excessiva) gera uma falsa sensação de competência, que pode reduzir a autocrítica e, conseqüentemente, subestimar a importância dos erros cometidos.

Resumindo, pode concluir-se que este caso é praticamente idêntico ao do aluno A, uma vez que o tipo de motivação que levou o aluno D a sentir-se excessivamente relaxado é a principal razão para que a sua performance musical tenha sido menos conseguida, ainda que tenha sido superior do que a realizada nos restantes outros dois contextos.

Ao verificar que o aluno demonstrou, de alguma forma, uma atitude mais empenhada nas situações de maior exposição ou de avaliação, na minha opinião, volto a referir (como no caso do aluno A) que, se o aluno D tivesse experimentado o nível de ansiedade que mencionou, era provável que não tivesse enfrentado alguns problemas. Isto é, considero que um maior nível de ansiedade teria sido benéfico para aumentar o estado de alerta do aluno, de modo a mantê-lo mais concentrado e, conseqüentemente, mais consciente da peça que estava a tocar.

#### 4.2.4.2. Contexto “Início da aula individual”

##### 4.2.4.2.1. Avaliação conjunta dos docentes

Na 5ª pergunta (postura enquanto intérprete), os resultados da avaliação dos docentes têm apenas as classificações “Bom” e “Muito Bom”. Enquanto 60% dos professores indicaram que o aluno D teve uma postura corporal adequada, os restantes 40% destacaram uma posição do corpo superior e significativa (Gráfico 66).

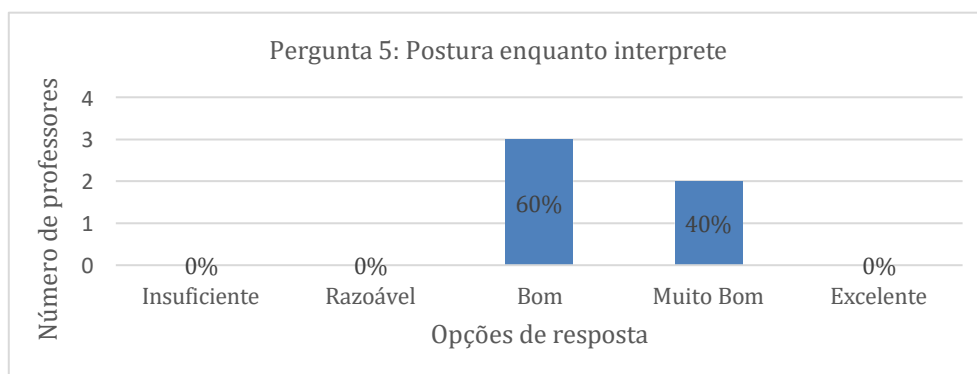


Gráfico 66: Postura “Início da aula individual” - Aluno D

Na 6ª pergunta (respeito pelo texto musical), os resultados da avaliação dos docentes variam entre as classificações de “Insuficiente” e “Bom”. Enquanto 80% dos professores indicaram, de alguma forma, que o aluno D desrespeitou o texto a ponto de prejudicar a performance, os restantes 20% (que neste universo representa apenas um professor) referiram um respeito consideravelmente bom (Gráfico 67).

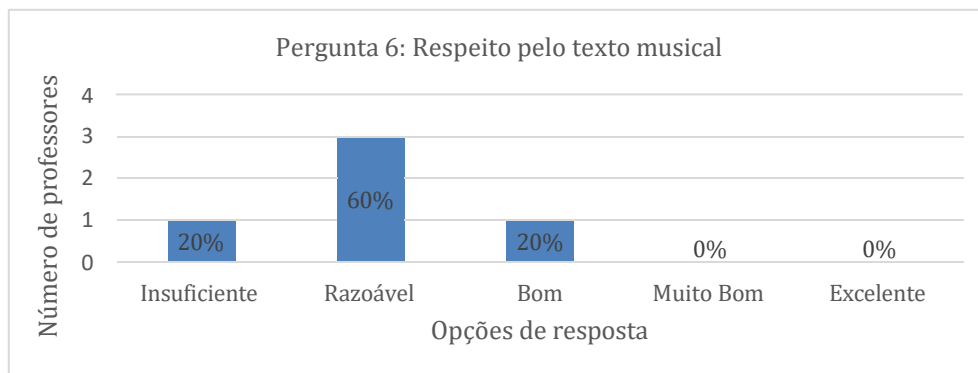


Gráfico 67: Respeito pelo texto musical “Início da aula individual” - Aluno D

Na 7ª pergunta (expressividade musical), os resultados da avaliação dos docentes variam entre as classificações de “Insuficiente” e “Bom”. Enquanto 60% dos professores mencionaram que o aluno D não se expressou musicalmente tão bem quanto seria desejável, os restantes 40% realçaram um nível de expressividade adequado (Gráfico 68).

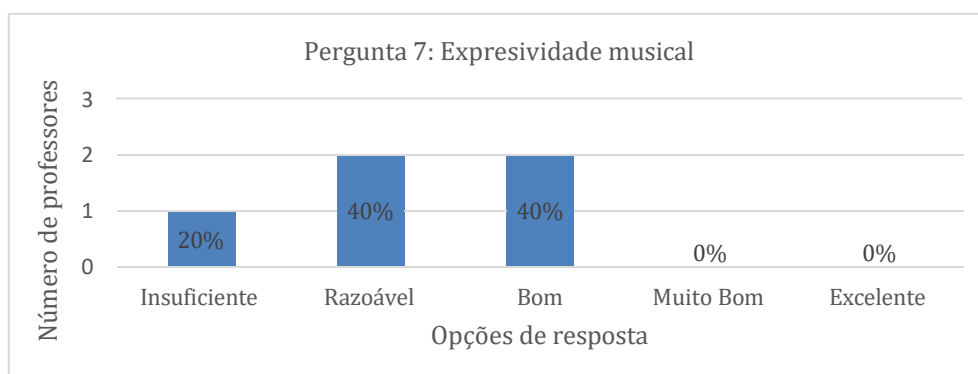


Gráfico 68: Expressividade musical “Início da aula individual” - Aluno D

Na 8ª pergunta (qualidade sonora), os resultados da avaliação dos docentes têm apenas as classificações “Razoável” e “Bom”. Enquanto 80% dos professores indicaram que a qualidade sonora do aluno D poderia ser melhor, os restantes 20% (que neste universo representa apenas um professor) consideraram que ela tocou com um som adequado para o seu nível de ensino (Gráfico 69).

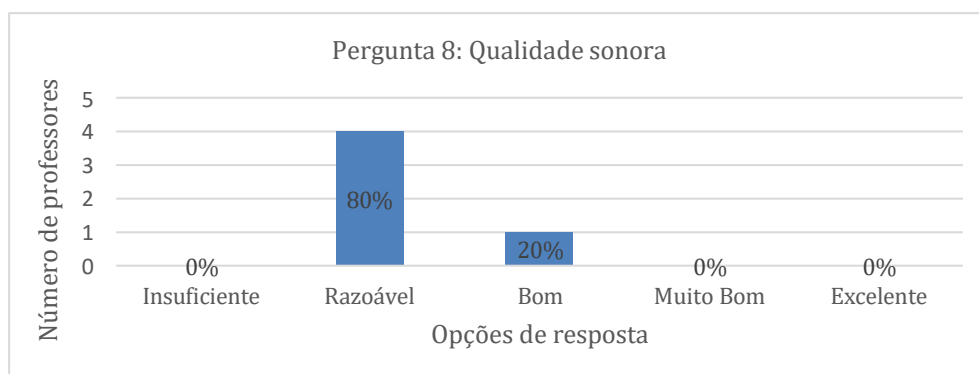


Gráfico 69: Qualidade sonora “Início da aula individual” - Aluno D

De maneira geral, a análise coletiva dos professores em todas as questões sugere que a interpretação musical do aluno D foi avaliada como “Razoável”. Isto reflete-se nas pontuações atribuídas, que apresentam médias compreendidas entre 2 e 3,4 (Tabela 25).

Avaliação	Pergunta 5	Pergunta 6	Pergunta 7	Pergunta 8
Professor 1	4	2	2	2
Professor 2	3	3	3	3
Professor 3	3	1	1	2
Professor 4	4	2	3	2
Professor 5	3	2	2	2
Média final	3,4	2	2,2	2,2

Tabela 25: Média da qualidade de execução “Início da aula individual” - Aluno D

#### 4.2.4.2.2. Avaliação do aluno

Os resultados apresentados, com base nas respostas do aluno, evidenciam um nível moderado de ansiedade durante a performance musical, totalizando 13 valores em 30, (Gráfico 70). Esta conclusão é baseada nas pontuações das seguintes afirmações:

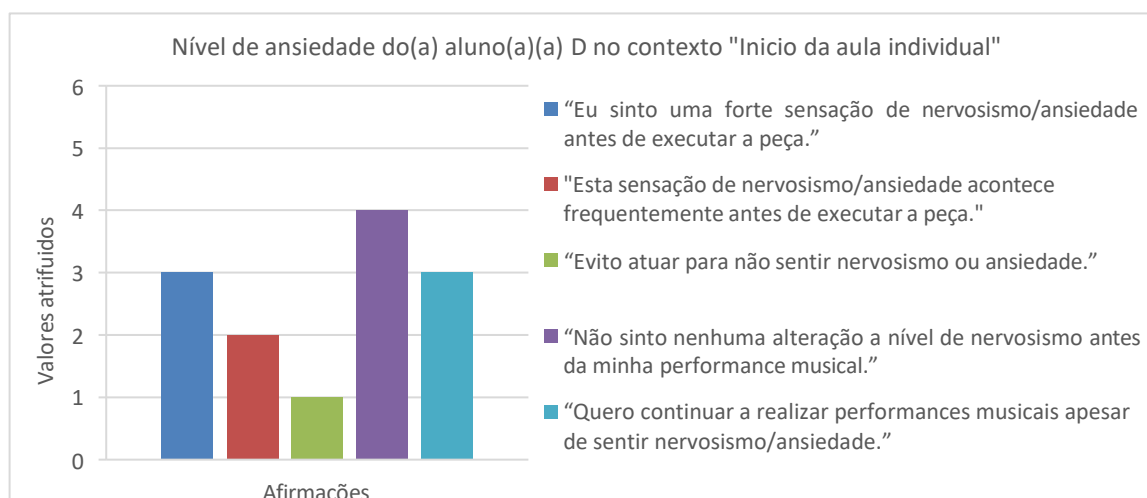


Gráfico 70: Nível de ansiedade "Início da aula individual " - Aluno D

A partir destes resultados, podemos inferir que o aluno D antes da execução da peça experimentou uma intensidade moderada de ansiedade (pontuação 3 da afirmação nº 1) e que é consciente das mudanças emocionais e físicas geradas por essa sensação de nervosismo (pontuação 4 da afirmação nº 4). Para além disso, reconhece que esta sensação de ansiedade acontece poucas vezes nas apresentações que realiza neste contexto (pontuação 2 da afirmação nº 2).

Perante esta situação, o aluno considerou que este nível de nervosismo não é suficiente para o levar a evitar este tipo de situações (pontuação 1 da afirmação nº 3), embora tenha indicado que se sente indeciso quanto à continuidade em realizar futuramente performances musicais neste contexto (pontuação 3 da afirmação nº 5).

#### 4.2.4.2.3. Análise da prestação individual

Com base nos resultados dos dois questionários, é possível que o nível de ansiedade do aluno D não esteja alinhado com a avaliação dos docentes selecionados, pois deduz-se que sentiu mais ansiedade quando executou as peças no contexto “Início da aula de instrumento” do que no contexto “Durante a sua prática de estudo”.

A pontuação que o aluno D deu na afirmação nº 3 indica que tem o mesmo nível de confiança que na performance realizada no contexto anterior, “Durante a prática de estudo”. No entanto, ao analisar a gravação, podemos concluir que o aluno estava mais inseguro do que os alunos A e C, possivelmente devido ao medo de uma possível crítica externa.

Para além da sua falta de confiança em situações de maior pressão, mais influenciado pelas suas características individuais, uma das causas dessa insegurança pode estar relacionada com o facto de não se ter preparado de uma forma adequada, devido ao seu pouco interesse em tocar. Normalmente, os alunos mais estimulados pela motivação extrínseca percebem que, quando têm de tocar em lugares onde serão observados, tendem a esforçar-se mais para corresponder às expectativas dos outros e para evitar críticas negativas, do que propriamente pelo prazer de tocar.

No entanto, esta maneira de se preparar para as apresentações poderá ser mais influenciada pelo medo de fracassar. Como resultado, ao contrário do aluno A, estas motivações que orientam o estudo do aluno D (o medo de fracassar), possivelmente afetaram negativamente a qualidade do seu estudo, dado que tem implicações diretas na qualidade do seu envolvimento, nomeadamente na aquisição e desempenho de comportamentos, habilidades e estratégias (Camargo, Camargo & Souza; 2019).

Para além disso, ao contrário do que foi mencionado nos casos dos alunos B e C, esta falta de dedicação pode ter enfraquecido a perceção de que o aluno D tem de si próprio, tornando-o menos competente para lidar com os desafios emocionais que surgiram neste contexto.

Desta maneira, durante a apresentação, apesar da ansiedade ter provocado uma atitude de maior valorização do desempenho (estado de alerta), a maneira como lidou com essa ansiedade acabou por intensificá-la ao ponto de se tornar patológica (falta de confiança). Isso deve-se, aparentemente, ao facto de o aluno sentir que, durante a execução, não estava a corresponder às expectativas dos outros ou que o seu desempenho estava a ser avaliado de forma negativa.

Isto acabou por ter um impacto significativamente negativo na maioria dos aspetos da qualidade de execução.

Na gravação, constatou-se que o aluno sofreu dificuldades durante a execução, manifestadas por problemas de concentração, que provocaram lapsos de memória, e de rigidez muscular, que resultaram em execuções imprecisas de ambas as mãos. Como resultado, começou a tocar mais devagar do que o esperado, o que tornou a

interpretação algo mecânica, e teve muitas dificuldades em tocar com o mesmo caráter que evidenciou no contexto de "Durante a prática de estudo".

Para além disso, nalguns momentos, teve dificuldade em posicionar corretamente os dedos nas casas, voltou a acelerar o andamento na parte final da peça e interrompeu algumas vezes a execução devido aos erros rítmicos e às notas erradas. Isto ocorreu porque, como foi mencionado no caso do aluno A, apesar da ansiedade aumentar a percepção que os intérpretes têm dos seus erros (relacionados com o texto musical ou com aspetos técnicos/interpretativos), o aluno D precisava de estar confiante para conseguir manter a calma e dissimular melhor os erros que ia cometendo.

Embora a ansiedade do aluno D seja considerada de natureza patológica, conseguiu desempenhar um papel importante nos seguintes aspetos:

- Adotou uma melhor postura corporal, em que a guitarra não realizava movimentos involuntários sobre o corpo;
- Parou de fazer movimentos involuntários com o pé direito;
- Tal como aconteceu no caso do aluno A, o estado de alerta do aluno D permitiu-lhe estar em melhores condições para realizar a performance musical.

Por fim, no que diz respeito à qualidade sonora, o aumento da ansiedade também contribuiu para que ela conseguisse exercer mais força nos dedos da mão esquerda sobre as cordas, eliminando assim os sons indesejados evidenciados no contexto anterior.

Resumindo, os pontos positivos já apontados não foram suficientes para salvar a sua interpretação, uma vez que, teve um melhor desempenho no contexto "Durante a prática de estudo". Portanto, se a confiança fosse realmente tão alta como a que o aluno indicou, tanto a sua capacidade de utilizar os recursos técnicos e interpretativos durante a execução como a sua capacidade de reagir aos erros não teria sido tão afetada.

A confiança nas suas capacidades ajuda a mitigar, à partida, os sintomas de ansiedade provocados pelas expectativas de desempenho dos alunos. Considero que seria mais benéfico se o aluno D estivesse mais relaxado, de modo a poder concentrar-se melhor e, conseqüentemente, executar com maior precisão em ambas as mãos.

#### **4.2.4.3. Contexto "Audição"**

##### **4.2.4.3.1. Avaliação conjunta dos docentes**

Na 9ª pergunta (postura enquanto intérprete), os resultados da avaliação dos docentes variam entre as classificações de "Razoável" e "Muito Bom". Enquanto 20% dos professores (que neste universo representa apenas um professor) indicaram que o aluno D teve uma postura corporal um pouco inadequada, os restantes 80% destacaram, de alguma forma, uma posição do corpo adequada (Gráfico 71).

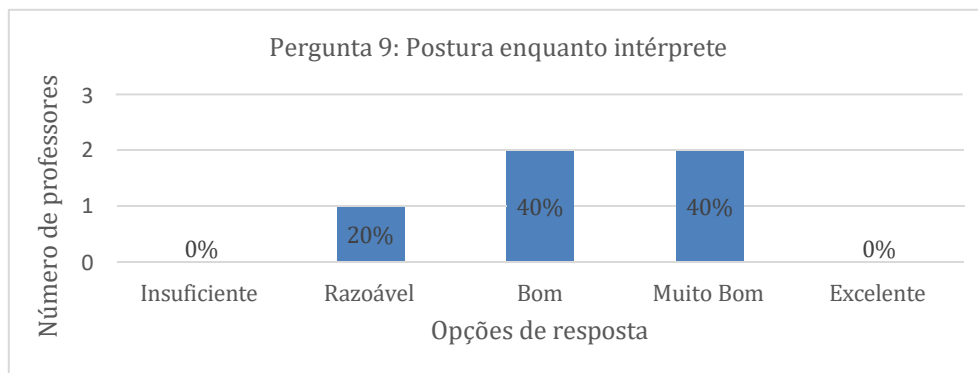


Gráfico 71: Postura “Audição” - Aluno D

Na 10ª pergunta (respeito pelo texto musical), os resultados da avaliação dos docentes variam entre as classificações de “Insuficiente” e “Muito Bom”. Enquanto 80% dos professores indicaram, de alguma forma, que o aluno D desrespeitou o texto a ponto de prejudicar a performance, os restantes 20% (que neste universo representa apenas um professor) referiram um respeito consideravelmente notável (Gráfico 72).

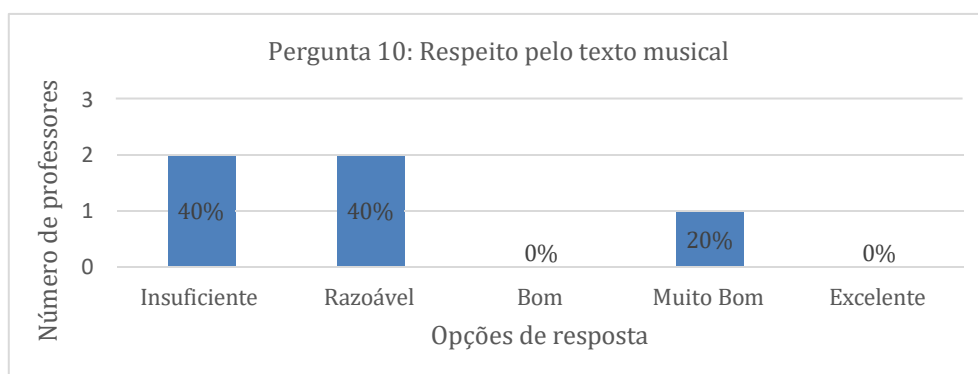


Gráfico 72: Respeito pelo texto musical “Audição” - Aluno D

Na 11ª pergunta (expressividade musical), os resultados da avaliação dos docentes variam entre as classificações de “Insuficiente” e “Bom”. Enquanto 60% dos professores mencionaram que o aluno D não se expressou musicalmente tão bem quanto seria desejável, os restantes 40% realçaram um nível de expressividade adequado (Gráfico 73).

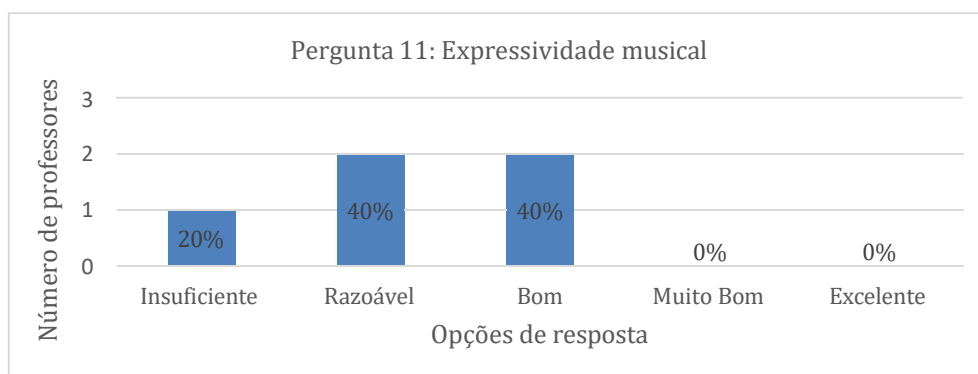


Gráfico 73: Expressividade musical “Audição” - Aluno D

Na 12ª pergunta (qualidade sonora), os resultados da avaliação dos docentes variam entre as classificações de “Razoável” e “Muito Bom”. Enquanto 60% dos professores indicaram que a qualidade sonora do aluno D poderia ser melhor, os restantes 40% consideraram, de alguma forma, que tocou com um som adequado para o seu nível de ensino (Gráfico 74).

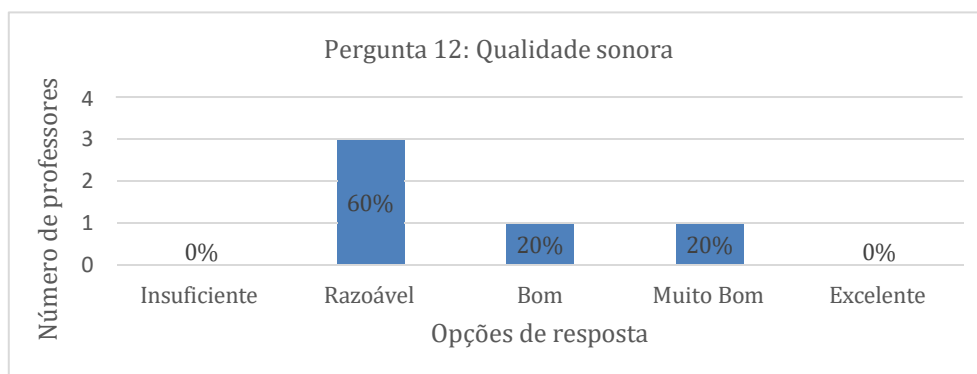


Gráfico 74: Qualidade sonora “Audição” - Aluno D

De maneira geral, a análise coletiva dos professores em todas as questões sugere que a interpretação musical do aluno D foi avaliada como “Razoável”. Isto reflete-se nas pontuações atribuídas, que apresentam médias compreendidas entre 2 e 3,2 (Tabela 26).

Avaliação	Pergunta 9	Pergunta 10	Pergunta 11	Pergunta 12
Professor 1	4	1	2	2
Professor 2	2	4	3	3
Professor 3	4	1	1	2
Professor 4	3	2	3	4
Professor 5	3	2	2	2
Média final	3,2	2	2,2	2,6

Tabela 26: Média da qualidade de execução “Audição” - Aluno D

#### 4.2.4.3.2. Avaliação do aluno

Os resultados apresentados, com base nas respostas do aluno D, evidenciam um nível moderado de ansiedade durante a performance musical, totalizando 13 valores em 30 (Gráfico 75). Esta conclusão é baseada nas pontuações das seguintes afirmações:

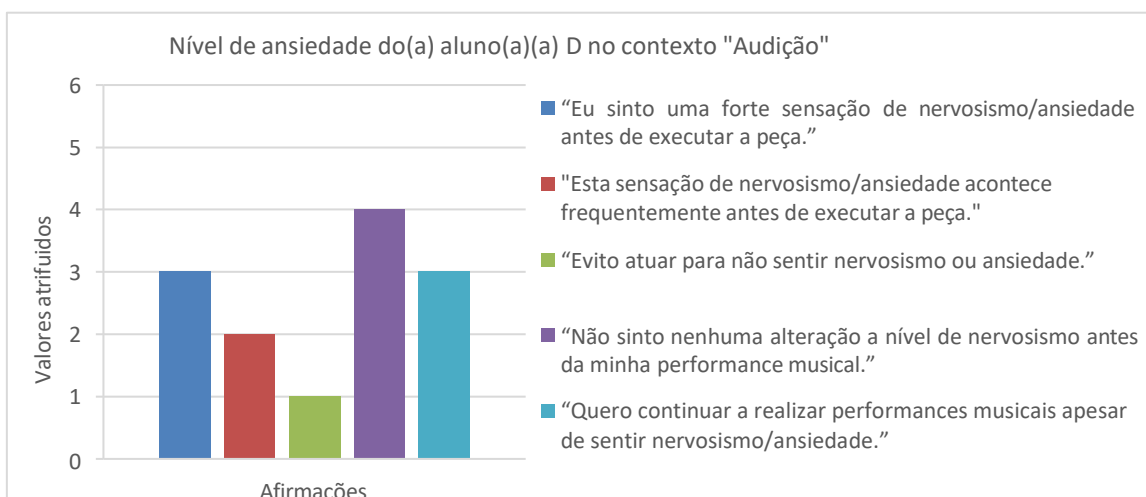


Gráfico 75: Nível de ansiedade "Audição" - Aluno D

A partir destes resultados, podemos inferir que o aluno D antes da execução da peça experimentou uma intensidade moderada de ansiedade (pontuação 3 da afirmação nº 1) e está consciente das mudanças emocionais e físicas geradas por essa sensação de nervosismo (pontuação 4 da afirmação nº 4). Reconhece ainda que esta sensação de ansiedade acontece poucas vezes nas apresentações que realiza neste contexto (pontuação 2 da afirmação nº 2).

Perante esta situação, o aluno considerou que este nível de nervosismo não é suficiente para o levar a evitar este tipo de situações (pontuação 1 da afirmação nº 3), embora se sinta indeciso quanto à continuidade em realizar futuramente performances musicais neste contexto (pontuação 3 da afirmação nº 5).

#### 4.2.4.3.3. Análise da prestação individual

Com base nos resultados dos dois questionários, é possível que o nível de ansiedade do aluno D não esteja alinhado com a avaliação dos docentes selecionados. Na minha opinião, penso que sentiu um nível de ansiedade algo semelhante ao que experimentou quando executou a peça no contexto "Início da aula de instrumento".

Esta conclusão é confirmada pelo fato de, quando o aluno teve um lapso de memória durante a seção final da peça, ter decidido de forma impulsiva encerrar a interpretação mais cedo pelo medo da opinião alheia. Este comportamento revela que, assim como no contexto "Início da aula individual", a ansiedade reduziu a sua capacidade de pensar com clareza durante a performance.

Contudo, apesar deste incidente, a principal razão pela qual a ansiedade do aluno não aumentou foi porque se preparou de forma mais intensa durante a semana da audição. Isto resultou numa qualidade de execução um mais positiva do que no contexto "Início da aula individual", tendo posicionado melhor os dedos nas casas da guitarra, eliminando a maioria dos sons indesejados, não apresentando tantos lapsos de memória e cometendo menos erros rítmicos e não falhando qualquer nota.

Os fatores externos associados a uma audição, onde, por norma, há vários espectadores ouvintes, normalmente deixam os alunos menos confiantes por receio das críticas externas. Essa dedicação (a preparação mais intensa para a audição) pode ter reforçado a percepção que o aluno D tinha de si próprio, tornando-o mais competente para lidar com os desafios emocionais que viria a enfrentar neste contexto.

Se o aluno não se tivesse preparado de maneira intensiva, a pressão adicional, influenciada por ter mais público e mais diversificado, poderia tê-lo deixado ainda menos confiante e ter tido mais dificuldades em gerir a ansiedade. Como foi mencionado no caso do aluno C, quando o medo do julgamento dos outros se torna mais intenso, ficamos mais preocupados com os possíveis cenários negativos, caso a nossa interpretação não corra como esperado.

No entanto, ao que parece, o aluno tinha mais medo de ser julgado e não se preparou com o mesmo cuidado que o aluno C, pelo que, as melhorias referidas não tiveram o peso na qualidade de execução, tal como sucedeu com o aluno anterior. As motivações que orientaram o estudo do aluno D (o medo de fracassar), possivelmente afetaram negativamente a qualidade do seu estudo, dado que tem implicações diretas na qualidade do seu envolvimento, nomeadamente na aquisição e desempenho de comportamentos, habilidades e estratégias.

Por outro lado, o nível de ansiedade que o aluno sofreu, considerado patológico, influenciou-o a adotar outros comportamentos que prejudicaram a qualidade da sua execução. Na gravação, constatou-se que tocou o andamento demasiado rápido, o que tornou a interpretação algo mecânica e dificultou a expressão do mesmo carácter evidenciado no contexto “Durante a prática de estudo”.

Embora o aluno tenha adotado uma boa postura, ao entrar no palco, preparou-se de forma apressada e começou a tocar de imediato, o que revelou alguma intranquilidade antes de iniciar a execução, sendo este um fator a ter em conta. Tal como aconteceu com os alunos A e C, este comportamento implicou começar a tocar com um certo desconforto, pois o braço do instrumento estava mais afastado do seu campo de visão.

## 4.2.5. Aluno E

### 4.2.5.1. Contexto “Durante a prática de estudo”

#### 4.2.5.1.1. Avaliação conjunta dos docentes

Na 1ª pergunta (postura enquanto intérprete), os resultados da avaliação dos docentes foram bastante diversificados, variando entre as classificações de “Insuficiente” e “Muito Bom”. Enquanto 40% dos professores indicaram que o aluno A teve, de alguma forma, uma postura corporal inadequada, os restantes 60% destacaram uma posição do corpo bastante correta durante a execução (Gráfico 76).

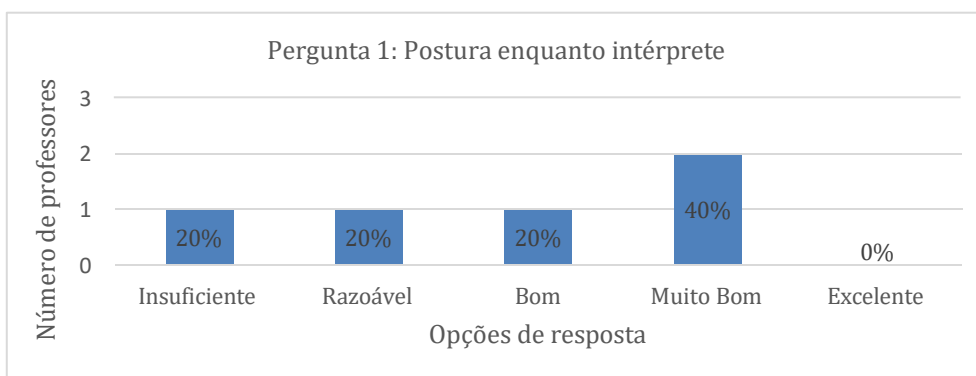


Gráfico 76: Postura “Durante a prática de estudo” - Aluno E

Na 2ª pergunta (respeito pelo texto musical), os resultados da avaliação dos docentes variam entre as classificações de “Razoável” e “Muito Bom”. Enquanto 20% dos professores (que neste universo representa apenas um professor) indicaram que o aluno E desrespeitou o texto a ponto de prejudicar a performance, os restantes 80% referiram, de alguma forma, um respeito consideravelmente adequado (Gráfico 77).

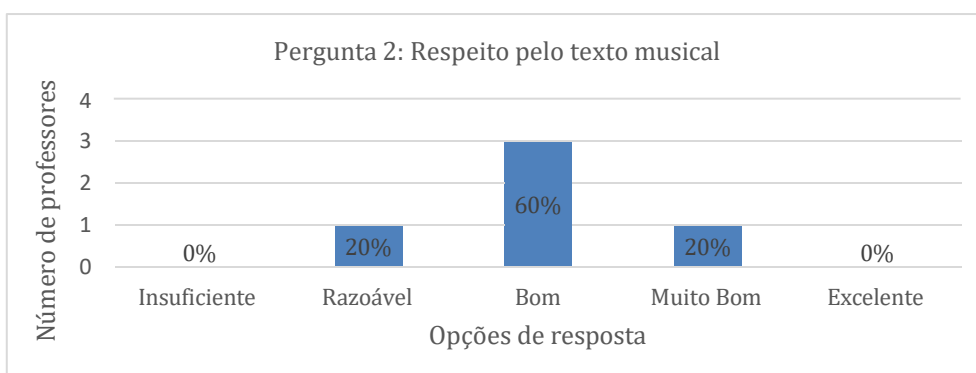


Gráfico 77: Respeito pelo texto musical “Durante a prática de estudo” - Aluno E

Na 3ª pergunta (expressividade musical), os resultados da avaliação dos docentes inserem-se na classificação de "Razoável", com 100% dos professores a mencionarem que o aluno D não se expressou musicalmente tão bem quanto seria desejável (Gráfico 78).

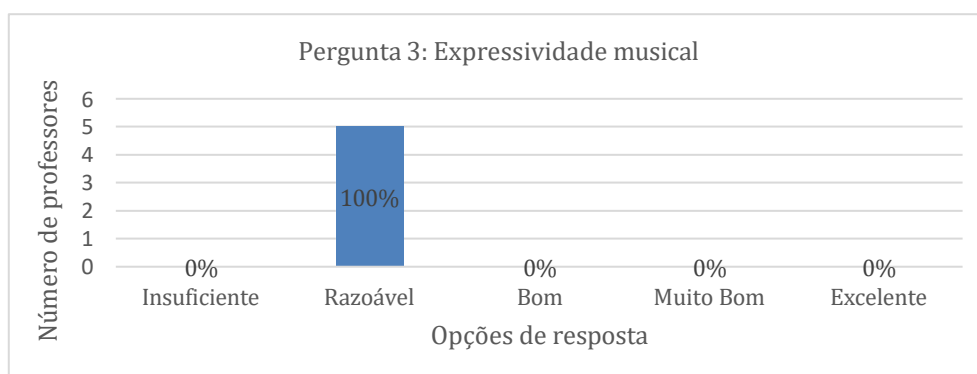


Gráfico 78: Expressividade musical "Durante a prática de estudo" - Aluno E

Na 4ª pergunta (qualidade sonora), os resultados da avaliação dos docentes variam entre as classificações de "Insuficiente" e "Bom". Enquanto 40% dos professores indicaram que a qualidade sonora do aluno E poderia ser melhor, os restantes 60% consideraram que tocou com um som adequado para o seu nível de ensino (Gráfico 79).

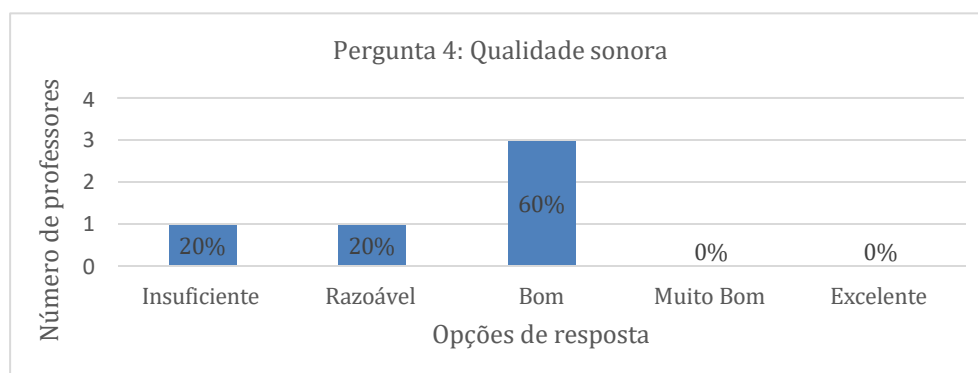


Gráfico 79: Qualidade sonora "Durante a prática de estudo" - aluno E

De maneira geral, a análise coletiva dos professores em todas as questões sugere que a interpretação musical do aluno E foi avaliada como "Razoável". Isto reflete-se nas pontuações atribuídas, que apresentam médias compreendidas entre 2 e 3 (Tabela 27).

Avaliação	Pergunta 1	Pergunta 2	Pergunta 3	Pergunta 4
Professor 1	4	3	2	2
Professor 2	3	3	2	3
Professor 3	1	2	2	1
Professor 4	4	4	2	3
Professor 5	2	3	2	3
Média final	2,8	3	2	2,4

Tabela 27: Média da qualidade de execução "Durante a prática de estudo" - Aluno E

#### 4.2.5.1.2. Avaliação do aluno

Os resultados apresentados, com base nas respostas do aluno E, evidenciam um nível elevado de ansiedade durante a performance musical, totalizando 17 valores em 30, (Gráfico 80). Esta conclusão é baseada nas pontuações das seguintes afirmações:

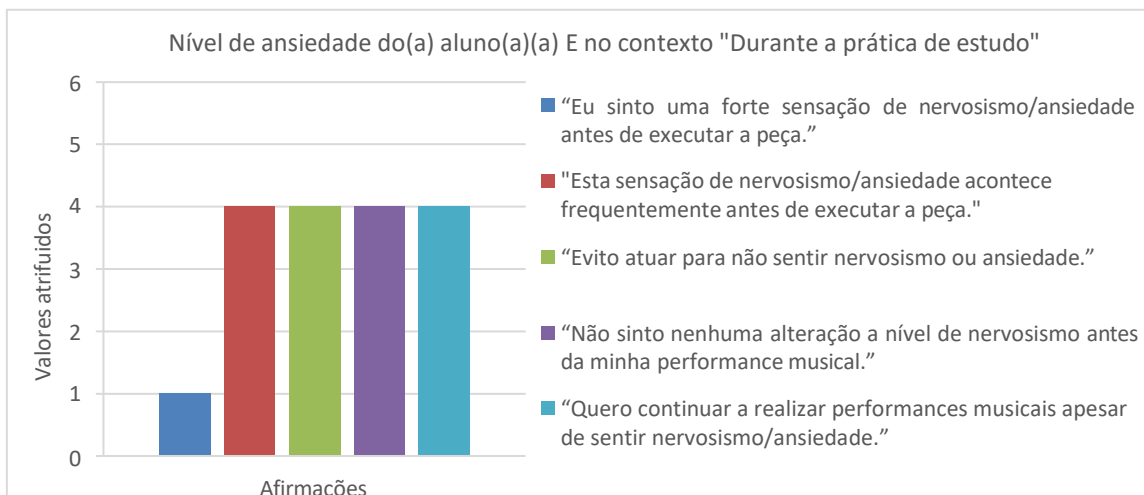


Gráfico 80: Nível de ansiedade "Durante a prática de estudo" - Aluno E

A partir destas pontuações, podemos inferir que o aluno E, antes da execução da peça, embora experimente muito pouca intensidade de ansiedade (pontuação 1 da afirmação nº 1), está consciente das mudanças emocionais e físicas geradas por essa sensação de nervosismo. Isto sugere que essas mudanças não chegam a comprometer a execução dos seus recursos técnicos e interpretativos (pontuação 4 da afirmação nº 4). Para além disso, reconhece que a sensação de ansiedade ocorre apenas nalgumas das suas apresentações (pontuação 4 da 2ª afirmação).

Ao experimentar este nível de ansiedade, o aluno E sente-se desmotivado para enfrentar esse sentimento e nervosismo (pontuação 4 da afirmação nº 3), preferindo evitar essa situação e demonstrando pouca vontade de realizar futuras apresentações musicais (pontuação 4 da afirmação nº 5).

#### 4.2.5.1.1. Análise da prestação individual

Com base nos resultados dos dois questionários, é possível que o nível de ansiedade do aluno E não esteja alinhado com a avaliação dos docentes selecionados.

Esta conclusão deve-se a que os aspetos negativos associados à qualidade de execução do aluno E, a serem analisados posteriormente, são atribuídos a uma série de fatores que vão além das questões emocionais.

Durante a performance, notei que o aluno E adotou uma postura bastante descontraída, com o instrumento inclinado para trás e posicionado de uma forma mais elevada. Para além disso, o braço do instrumento estava mais vertical e, desta forma, mais próximo ao seu tronco. Apesar desta postura ser utilizada por milhares de guitarristas, percebe-se que o aluno E não estava habituado a tocar dessa forma. Nos

contextos de avaliação e de maior exposição, explorados nos parágrafos 4.2.5.2 e 4.2.5.3, nos quais o aluno E não se sentia tão à vontade, executou com uma postura mais "convencional" e, na minha opinião, mais confortável.

O certo é que, devido a essa postura corporal, teve menos controlo e menos coordenação na mão direita durante a execução, o que fez com que tocasse com muita pouca intensidade em alguns momentos. Relativamente a outros aspetos da qualidade de execução, não conseguiu mostrar o carácter e a energia necessários para transmitir a verdadeira essência da música e, embora tenha começado a tocar a peça num andamento adequado, foi gradualmente acelerando ao longo da execução.

Outro fator relevante é que, apesar de só ter falhado duas notas na parte final da peça, o aluno não conseguiu disfarçar esses erros, o que levou à interrupção da execução. Isto ocorreu porque estava distraído e, o facto de acelerar o andamento, impediu-o de reagir de forma eficaz aos erros cometidos. A desconexão com o momento da performance influenciou a incapacidade de corrigir os erros em tempo real.

O aluno não se mostrou muito preocupado perante estes aspetos negativos, evidenciando que também estava demasiado confortável e relaxado durante a execução. Este nível de conforto que, à primeira vista, poderia ser interpretado como uma confiança natural e positiva, aparentemente pode estar relacionado pela falta de motivação intrínseca. De acordo à análise da pontuação da 5ª afirmação do questionário, parece que o aluno não se vê como futuro intérprete, e por isso não estuda de forma regular e apenas se prepara especificamente para contextos onde existam fatores externos que proporcionem recompensas imediatas como, por exemplo, a aprovação social ou desejo de alcançar resultados académicos (simplesmente suficientes).

Para além disso, ao contrário de outros contextos, de avaliação e de maior exposição, nos quais o aluno não se sente tão à vontade, constatou-se que, neste caso, estando demasiado relaxado, houve uma diminuição da atenção emocional e muscular e um aumento excessivo da confiança (efeitos que também se verificaram como os alunos A, B, C e D).

Enquanto a diminuição da atenção emocional e muscular provocou mais descuidos sonoros, devido a ter exercido menos força dos dedos da mão esquerda, a confiança excessiva provocou alguma falta de atenção, necessária para corrigir os aspetos negativos já mencionados, alguns cometidos de forma continuada ao longo da execução (associados a elementos técnicos/interpretativos e com o texto musical).

Resumindo, pode concluir-se que este caso é praticamente idêntico ao dos alunos A e D, uma vez que o tipo de motivação que levou o aluno E a sentir-se excessivamente relaxado é a principal razão para que a sua performance musical tenha sido menos conseguida.

## 4.2.5.2. Contexto “Início da aula individual”

### 4.2.5.2.1. Avaliação conjunta dos docentes

Na 5ª pergunta (postura enquanto intérprete), os resultados da avaliação dos docentes variam entre as classificações de “Razoável” e “Muito Bom”. Enquanto 20% dos professores (que neste universo representa apenas um professor) indicaram que o aluno E teve uma postura corporal um pouco inadequada, os restantes 80% destacaram uma posição do corpo bastante correta durante a execução (Gráfico 81).

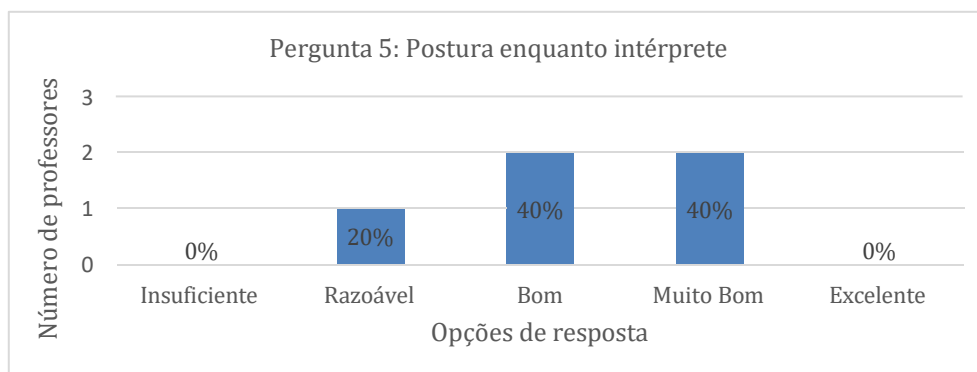


Gráfico 81: Postura “Início da aula individual” - Aluno E

Na 6ª pergunta (respeito pelo texto musical), os resultados da avaliação dos docentes variam entre as classificações de “Razoável” e “Muito Bom”. Enquanto 40% dos professores indicaram que o aluno E desrespeitou o texto a ponto de prejudicar a performance, os restantes 60% referiram um respeito consideravelmente notável (Gráfico 82).

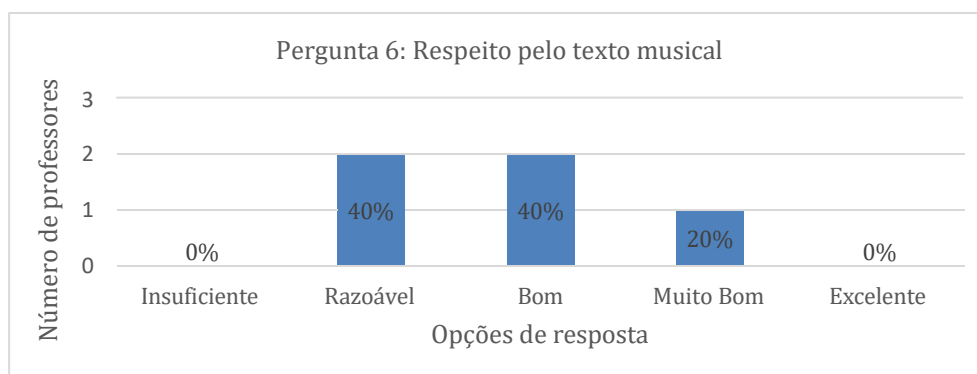


Gráfico 82: Respeito pelo texto musical “Início da aula individual” - Aluno E

Na 7ª pergunta (expressividade musical), os resultados da avaliação dos docentes variam entre as classificações de “Razoável” e “Bom”. Enquanto 40% dos professores mencionaram que o aluno E não se expressou musicalmente tão bem quanto seria desejável, os restantes 60% realçaram um nível de expressividade bastante adequado (Gráfico 83).

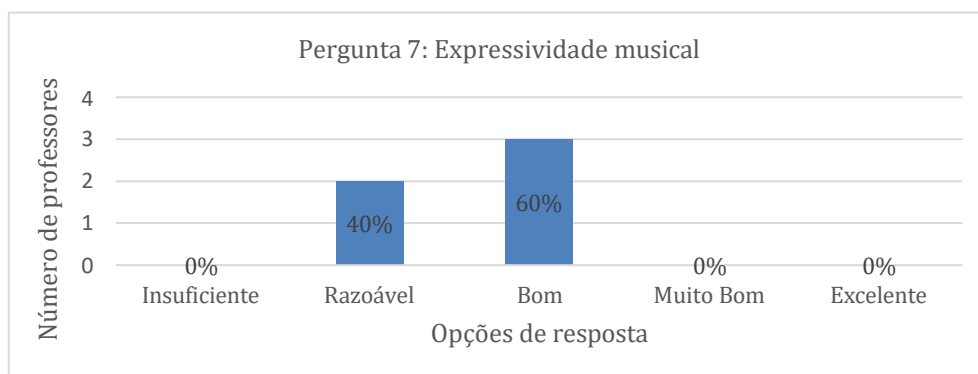


Gráfico 83: Expressividade musical “Início da aula individual” - Aluno E

Na 8ª pergunta (qualidade sonora), os resultados da avaliação dos docentes variam entre as classificações de “Insuficiente” e “Bom”. Enquanto 40% dos professores indicaram que a qualidade sonora do aluno E poderia ser melhor, os restantes 60% consideraram que tocou com um som minimamente adequada para o seu nível de ensino (Gráfico 84).

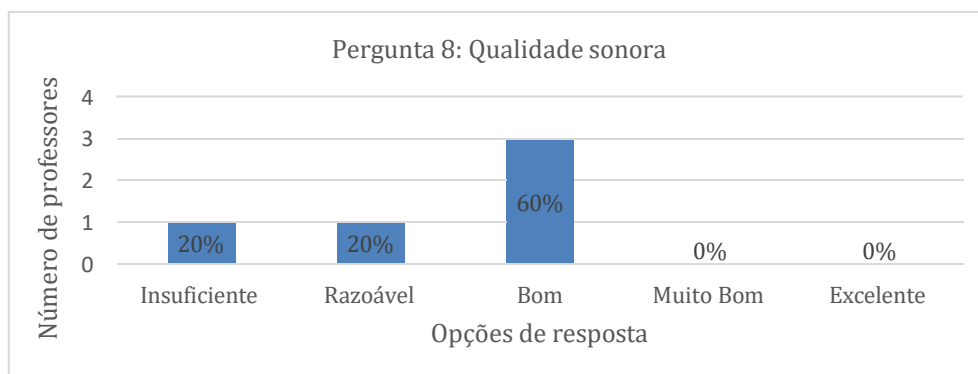


Gráfico 84: Qualidade sonora “Início da aula individual” - Aluno E

De maneira geral, a análise coletiva dos professores em todas as questões sugere que a interpretação musical do aluno E foi avaliada como “Razoável”. Isto reflete-se nas pontuações atribuídas, que apresentam pontuações médias compreendidas entre 2,4 e 3,2 (Tabela 28).

Avaliação	Pergunta 5	Pergunta 6	Pergunta 7	Pergunta 8
Professor 1	3	2	2	2
Professor 2	3	3	3	3
Professor 3	2	2	2	1
Professor 4	4	4	3	3
Professor 5	4	3	3	3
Média final	3,2	2,8	2,6	2,4

Tabela 28: Média da qualidade de execução “Início da aula individual” - Aluno E

#### 4.2.5.2.2. Avaliação do aluno

Os resultados apresentados, com base nas respostas do aluno E, evidenciam um nível elevado de ansiedade durante a performance musical, totalizando 17 valores em 30 (Gráfico 85). Esta conclusão é baseada nas pontuações das seguintes afirmações:

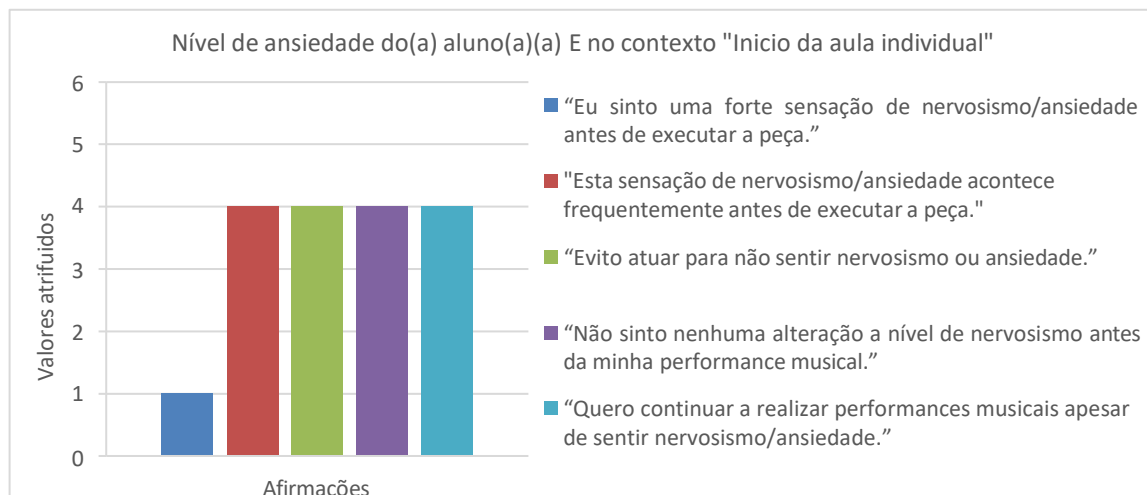


Gráfico 85: Nível de ansiedade "Início da aula individual" - Aluno E

A partir destas pontuações, podemos inferir que o aluno E, antes da execução da peça, embora experimente pouca intensidade de ansiedade (pontuação 1 da afirmação nº 1), está consciente das mudanças emocionais e físicas geradas por essa sensação de nervosismo. Isto sugere que essas mudanças não chegam a comprometer a execução dos seus recursos técnicos e interpretativos (pontuação 4 da afirmação nº 4). Para além disso, reconhece que a sensação de ansiedade ocorre apenas nalgumas das suas apresentações (pontuação 4 da 2ª afirmação).

Ao experimentar este nível de ansiedade, o aluno E sente-se desmotivado para enfrentar esse sentimento e nervosismo (pontuação 4 da afirmação nº 3), preferindo evitar essa situação e demonstrando pouca vontade de realizar futuras apresentações musicais (pontuação 4 da afirmação nº 5).

#### 4.2.5.2.1. Análise da prestação individual

Com base nos resultados dos dois questionários, é possível que o nível de ansiedade do aluno E esteja alinhado com a avaliação dos docentes selecionados, pois deduz-se que sentiu mais ansiedade quando executou as peças no contexto "Início da aula de instrumento" do que no contexto "Durante a sua prática de estudo".

Ao analisar a pontuação que o aluno E deu na afirmação nº 3 face ao que foi visto na gravação, podemos concluir que o aluno estava mais inseguro do que os alunos A e C, possivelmente devido ao medo de uma possível crítica externa. No entanto, durante a execução, essa insegurança não lhe reduziu a sua capacidade de pensar com clareza, pelo menos de forma tão significativa como no caso do aluno D, uma vez que as

motivações que orientam o seu estudo não são tão influenciadas pelo medo de fracassar.

Desta maneira, ao ter tido menos dificuldade em lidar com a sua ansiedade — maior autoconfiança do que o aluno D — ao demonstrar valorização no seu desempenho, provocado pelo estado de alerta, conseguiu melhorar a qualidade de execução, sobretudo no que diz respeito à postura corporal e ao respeito pelo texto musical, nos termos descritos a seguir.

- A principal diferença que sobressai em relação ao contexto anterior (“Durante a prática de estudo”), foi quando o aluno adotou uma postura mais adequada. Durante a performance, notei que a guitarra do aluno já não estava tão inclinada para trás e estava posicionada de forma mais baixa, permitindo-lhe ter mais controlo enquanto executava com a mão direita. Para além disso, o braço da guitarra estava mais afastado do seu tronco, pelo que tinha uma maior liberdade de movimento enquanto executava com a mão esquerda. Deste modo, como estava em melhores condições para realizar a performance musical, conseguiu manter o nível de intensidade durante a performance musical.
- Quanto ao respeito pelo texto musical, o aluno, ao estar mais preocupado em garantir uma boa qualidade de execução, tocou o andamento algo lento (de maneira constante) precisamente por saber que precisava de ser mais cuidadoso ao executar as notas e as figurações rítmicas. Embora esta decisão tenha sido positiva para mostrar mais carácter e energia, demonstrando que tinha uma perspetiva mais realista das suas habilidades, a interpretação foi menos fluida em comparação com o contexto “Durante a prática de estudo”.

Por fim, observei que a ansiedade implicou positivamente que exercesse mais força nos dedos da mão esquerda sobre as cordas, eliminando assim os sons indesejados evidenciados no contexto anterior.

No entanto, como não soube lidar com a ansiedade tão bem como os alunos A, B e C, teve os seguintes comportamentos que influenciaram negativamente a qualidade de execução.

Para além do aluno ter falhado mais notas durante a execução, onde, nalguns casos, não conseguiu reagir de modo a corrigi-las de forma eficaz, cada vez que cometia um erro, ficava mais inseguro, o que lhe provocava ainda mais erros. Para além disso, o aumento da sua pressão interna implicou que também tivesse descuidos sonoros nalgumas partes da peça, ao colocar mal os dedos.

Como foi mencionado no caso do aluno A, apesar da ansiedade aumentar a perceção que os intérpretes têm dos seus erros (relacionados com o texto musical ou com aspetos técnicos/interpretativos), o aluno E precisava de estar mais confiante para conseguir manter a calma e dissimular melhor os erros que ia cometendo e, posteriormente, deixar de os sobrevalorizar demasiado.

Resumindo, apesar de haver alguns aspetos técnicos/interpretativos que foram mais bem realizados em casa, a ansiedade que o aluno sofreu neste contexto desempenhou um papel crucial na melhoria de várias áreas da qualidade de execução que não correram tão bem no contexto “Durante a prática de estudo”. No entanto, o seu nível de confiança e o facto de não se ter preparado de forma adequada, devido ao seu pouco interesse em tocar, foram os principais obstáculos que o impediram de lidar com a pressão de forma mais positiva.

### 4.2.5.3. Contexto “Audição”

#### 4.2.5.3.1. Avaliação conjunta dos docentes

Na 9ª pergunta (postura enquanto intérprete), os resultados da avaliação dos docentes situam-se na classificação de “Bom”, com 100% dos professores a mencionarem que o aluno E teve uma postura corporal adequada (Gráfico 86).

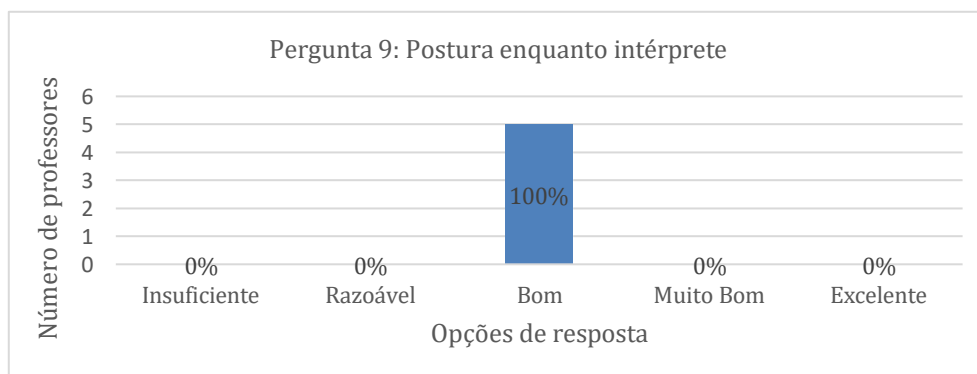


Gráfico 86: Postura “Audição” - Aluno E

Na 10ª pergunta (respeito pelo texto musical), os resultados da avaliação dos docentes variam entre as classificações de “Razoável” e “Muito Bom”. Enquanto 20% dos professores (que neste universo representa apenas um professor) indicaram que o aluno E desrespeitou o texto a ponto de prejudicar a performance, os restantes 80% entenderam que, de alguma forma, o respeito pelo texto foi consideravelmente adequado (Gráfico 87).

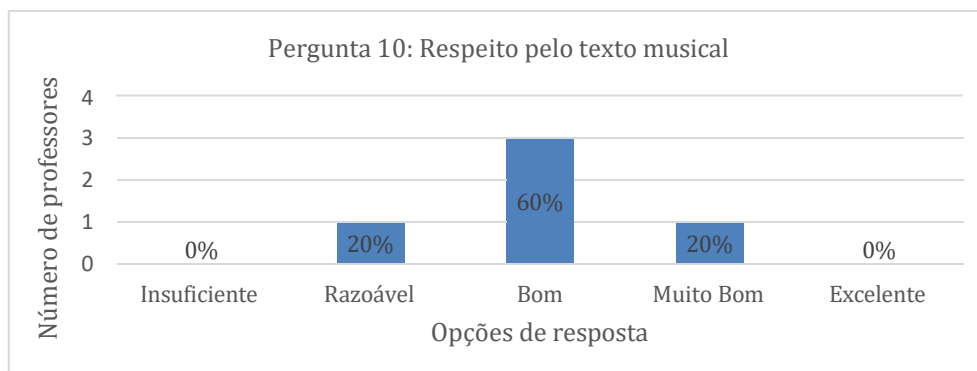


Gráfico 87: Respeito pelo texto musical “Audição” - Aluno E

Na 11ª pergunta (expressividade musical), os resultados da avaliação dos docentes variam entre as classificações de “Insuficiente” e “Bom”. Enquanto 20% dos professores (que neste universo representa apenas um professor) indicaram que o aluno E não se expressou musicalmente tão bem quanto seria desejável, os restantes 80% realçaram um nível de expressividade adequado (Gráfico 88).

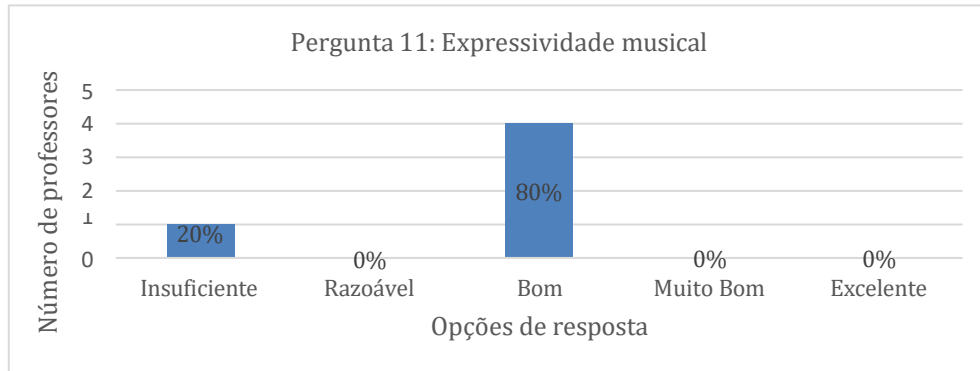


Gráfico 88: Expressividade musical “Audição” - Aluno E

Na 12ª pergunta (qualidade sonora), os resultados da avaliação dos docentes foram bastante diversificados, variando entre as classificações de “Insuficiente” e “Muito Bom”. Enquanto 40% dos professores indicaram que a qualidade sonora do aluno E poderia ser melhor, os restantes 60% consideraram, de alguma forma, que tocou com um som adequado para o seu nível de ensino (Gráfico 89).

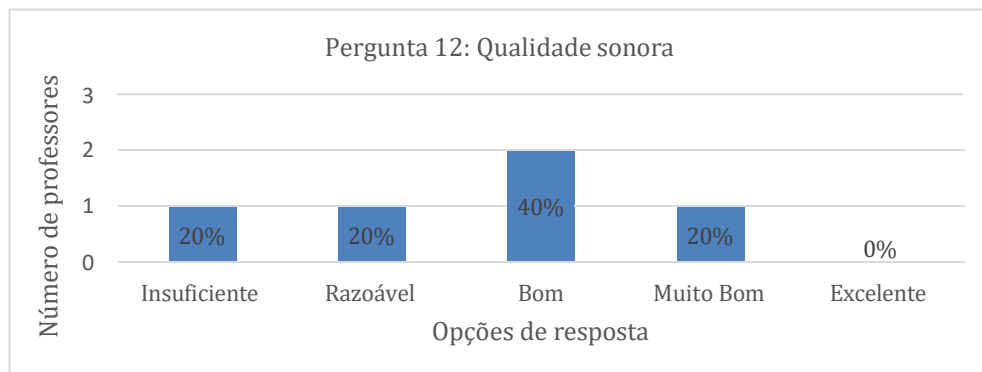


Gráfico 89: Qualidade sonora “Audição” - Aluno E

De maneira geral, a análise coletiva dos professores em todas as questões sugere que a interpretação musical do aluno E foi avaliada como “Razoável”. Isto reflete-se nas pontuações atribuídas, que apresentam valores médios compreendidos entre 2,6 e 3 (Tabela 29).

Avaliação	Pergunta 9	Pergunta 10	Pergunta 11	Pergunta 12
Professor 1	3	3	3	2
Professor 2	3	4	3	4
Professor 3	3	2	1	1
Professor 4	3	3	3	3
Professor 5	3	3	3	3
Média final	3	3	2,6	2,6

Tabela 29: Média da qualidade de execução "Audição" - Aluno E

#### 4.2.5.3.2. Avaliação do aluno

Os resultados apresentados, com base nas respostas do aluno, evidenciam um nível elevado de ansiedade durante a performance musical, totalizando 17 valores em 30 (Gráfico 90). Esta conclusão é baseada nas pontuações das seguintes afirmações:

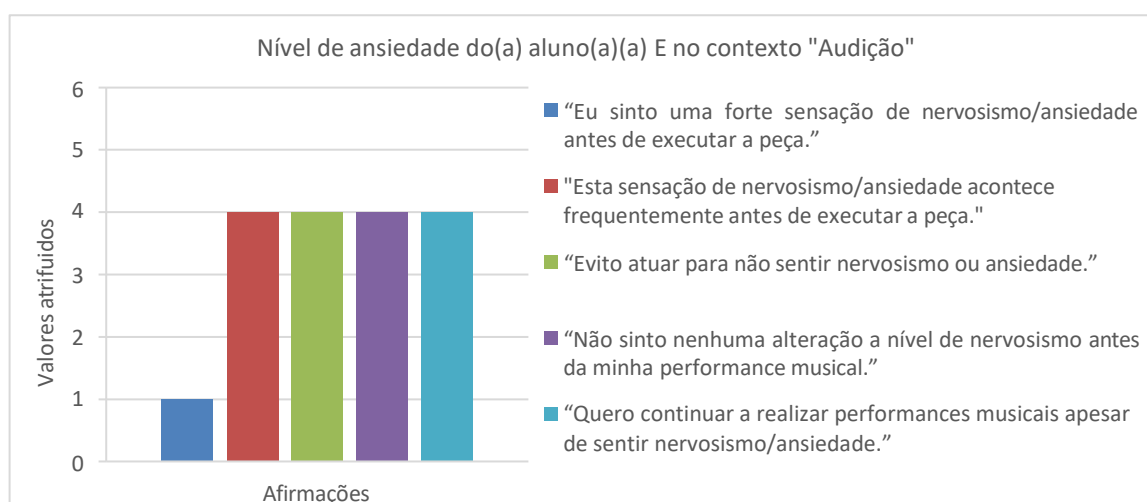


Gráfico 90: Nível de ansiedade "Audição" - Aluno E

A partir destas pontuações, podemos inferir que o aluno E, antes da execução da peça, embora experimente muito pouca intensidade de ansiedade (pontuação 1 da afirmação nº 1), está consciente das mudanças emocionais e físicas geradas por essa sensação de nervosismo. Isto sugere que essas mudanças não chegam a comprometer a execução dos seus recursos técnicos e interpretativos (pontuação 4 da afirmação nº 4). Para além disso, reconhece que a sensação de ansiedade ocorre apenas nalgumas das suas apresentações (pontuação 4 da 2ª afirmação).

Ao experimentar este nível de ansiedade, o aluno E sente-se desmotivado para enfrentar esse sentimento e nervosismo (pontuação 4 da afirmação nº 3), preferindo evitar essa situação e demonstrando pouca vontade de realizar futuras apresentações musicais (pontuação 4 da afirmação nº 5).

#### 4.2.5.3.1. Análise da prestação individual

Com base nos resultados dos dois questionários, é possível que o nível de ansiedade do aluno E não esteja totalmente alinhada com a avaliação dos docentes selecionados, pois sentiu menos ansiedade no contexto “Audição” do que no contexto “Início da aula individual”.

Ao analisar a gravação, notou-se o aluno E conseguiu lidar melhor com a sensação de nervosismo, que poderia ser mais intensificada devido à pressão adicional causada pelos fatores externos associados ao contexto “Audição”. Como foi mencionado no caso do aluno C, os fatores externos associados a uma audição, onde, por norma, há vários espectadores ouvintes, podem deixar os alunos um pouco menos confiantes por receio de possíveis críticas externas.

Isto ocorreu porque, tal como os restantes alunos, anteriormente mencionados, o aluno E preparou-se de forma intensa durante a semana da audição. Como foi mencionado no caso do aluno B, essa dedicação pode ter reforçado a perceção que o aluno E tem de si, tornando-se mais competente para lidar com os desafios emocionais que enfrentou neste contexto.

Para além disso, talvez sendo uma pessoa menos ambiciosa (menor motivação extrínseca, assim como o aluno A), poderá ter ajudado a reduzir a sua insegurança, já que a ambição pode alimentar o medo do julgamento dos outros.

Isto permitiu-lhe que, embora continuasse inseguro por conta dos fatores externos, conseguisse melhorar um pouco a qualidade de execução face ao contexto “Início da aula individual”. Na gravação, embora tenha continuado a tocar o andamento algo lento e de ter acelerado na seção final da peça, constatou-se que não errou nenhuma nota e realizou menos descuidos sonoros porque estava mais confiante e, conseqüentemente, mais concentração.

Para além disso, continuou a executar a peça com bastante caráter e energia, preservou a mesma intensidade sonora e exerceu mais força nos dedos da mão esquerda sobre as cordas, eliminando assim os sons indesejados evidenciados no contexto “Durante a prática de estudo”.

Embora o aluno tenha adotado uma postura bastante semelhante à do contexto “Início da aula individual”, notei que se preparou de uma forma muito apressada e começou a tocar de imediato, o que revelou uma falta de tranquilidade e uma dificuldade em se concentrar antes de começar a tocar. Ou seja, para além de começar a tocar com uma posição menos confortável, parece que a ansiedade também comprometeu a sua capacidade de entrar no estado mental adequado. Como resultado, o aluno produziu um som indesejado no início da performance.



## 5. Análise comparativa

No âmbito da performance musical, a ansiedade manifesta-se inicialmente com um sentimento de preocupação e por um certo desconforto perante a situação que se enfrenta. Cada aluno tem motivos diferentes que causam essas preocupações que, em princípio, estão relacionadas tanto com o medo de ser julgado pelos outros, como com a, maior ou menor, dificuldade que representa alcançar o nível de qualidade de execução exigido. Essas duas perspetivas podem estar mais ou menos interligadas, dependendo das características individuais do aluno.

Partindo desta base, como o cérebro costuma dar mais importância ao lado negativo das situações (Ito, 2017), é imprescindível que o aluno esteja num estado mental adequado para impedir que as preocupações se transformem em grandes obstáculos ao seu bom desempenho.

Apesar de se comprovar que a ansiedade bem doseada tem, de alguma forma, um efeito benéfico para a qualidade de execução dos alunos, o seu efeito positivo, precisamente, só se mantém até um determinado limite. Através da análise realizada aos questionários e às gravações, podemos concluir também que a ansiedade pode ter um efeito positivo ou negativo dependendo do tipo de personalidade e motivação do aluno. Estes fatores podem ajudá-lo a conseguir enfrentar as situações desafiantes de forma bem sucedida, uma vez que será mais fácil lidar com a pressão (gerada pelas preocupações).

Classificação dos níveis de ansiedade “Durante a prática de estudo”					
Participantes	Aluno A	Aluno B	Aluno C	Aluno D	Aluno E
Contexto “Durantes a prática de estudo”	Ansiedade muito leve	Ansiedade muito leve	Ansiedade muito leve	Ansiedade muito leve	Ansiedade muito leve

Tabela 30: Ansiedade “Durante a prática de estudo” (ponderação do mestrando)

Relativamente ao tipo de motivação, podemos afirmar que a motivação intrínseca é a mais eficaz para melhorar a qualidade de execução dos alunos. De facto, no contexto “Durante a prática de estudo”, onde todos os alunos estavam demasiado relaxados (“Ansiedade leve”, Tabela 30), as melhores performances musicais foram realizadas pelos alunos mais impulsionados pela motivação intrínseca (B e C). Isto ocorreu porque estes alunos, ao terem expectativas mais altas por causa do seu interesse genuíno pela música, tendem a preparar-se de forma mais constante e cuidadosa e a estarem mais envolvidos durante a execução. Para além disso, esta dedicação permitiu que se sentissem mais competentes (acreditando mais nas suas capacidades) para lidarem com as situações de maior pressão, associadas aos contextos “Início da aula individual” e “Audição”.

No entanto, apesar da quantidade e da qualidade do estudo dos alunos B e C ter reforçado a sua autoconfiança, mesmo sentindo ansiedade nos contextos de maior avaliação e exposição, a personalidade individual também foi um fator fundamental para lidar com a sensação de nervosismo. Segundo (Kenny, 2011), a genética, os estímulos contextuais, a experiência musical, as emoções, cognições e comportamentos individuais, são fatores da personalidade que, no caso da ansiedade na performance musical, têm uma interação evidente na forma como lidamos com a ansiedade.

Estes fatores influenciam diretamente o nível da autoconfiança do aluno, uma vez que afetam a forma como percebe o ambiente em que está inserido e como lida com os imprevistos que podem ocorrer durante uma performance. Dependendo destas perspetivas, o aluno pode sentir-se mais ou menos ansioso, independentemente de se ter preparado adequadamente.

No entanto, é importante referir que a confiança excessiva pode prejudicar negativamente a qualidade de execução. Por exemplo, no contexto “Durante a prática de estudo”, onde os alunos estavam demasiado relaxados (“Ansiedade leve”), os que tinham sobretudo motivação extrínseca (A, D e E) demonstraram pouco empenho durante a execução das peças musicais, enquanto que os mais estimulados pela motivação intrínseca (B e C) estiveram, sem dúvida, mais concentrados na execução, mas ainda assim o excesso de confiança acabou por afetar negativamente alguns detalhes da qualidade de execução.

Classificação dos níveis de ansiedade dos alunos selecionados					
Participantes	Aluno A	Aluno B	Aluno C	Aluno D	Aluno E
Contexto “Durantes a prática de estudo”	Ansiedade muito leve	Ansiedade muito leve	Ansiedade muito leve	Ansiedade muito leve	Ansiedade muito leve
Contexto “Início da aula individual”	Ansiedade moderada	Ansiedade moderada	Ansiedade moderada	Ansiedade extrema	Ansiedade elevada

Tabela 31: Ansiedade nos dois primeiros contextos (ponderação do mestrando)

O estado de alerta, provocado pela ansiedade, é claramente um fator importante para melhorar a qualidade de execução, mas as condições necessárias para se atingir esse estado dependem do tipo de motivação do aluno: no caso dos alunos (B e C) o contexto “Durante a prática de estudo” já é quase suficiente para estar alerta e concentrado, enquanto que para os alunos mais impulsionados pela motivação extrínseca (A, D e E) é necessário algo mais, como a existência de fatores externos que reforcem o peso e o valor do seu desempenho (Tabela 31).

Nos contextos, “Início da aula individual” e “Durante a prática de estudo”, os alunos não tiveram tempo de preparação adicional, pois a observação direta de ambos foi realizada na mesma semana.

Os fatores externos associados ao contexto “Início da aula individual” influenciaram todos os alunos a dar mais valorização ao seu próprio desempenho em relação ao contexto anterior, “Durante a prática de estudo”.

Os alunos B e C (motivação intrínseca) reforçaram a importância de atingir as metas auto impostas e conseguiram alcançar um desempenho superior ao dos alunos com motivação extrínseca (A, D e E). Isto ocorreu porque, como os alunos B e C ainda se sentiam confiantes e estavam melhor preparados, não foram excessivamente afetados pelas preocupações derivadas da pressão externa, pelo que a ansiedade teve um efeito positivo e melhorou certos aspetos da qualidade de execução.

É de referir que estes alunos (B e C) também estiveram mais envolvidos durante a execução, uma vez que, independentemente de terem sentido ansiedade, têm o desejo genuíno de fazer música.

Por outro lado, parece-me que os alunos com motivação extrínseca (A, D e E) não conseguiram executar com o mesmo nível de qualidade dos alunos B e C devido à insegurança provocada pelo receio da crítica externa, insegurança essa, manifestada de forma mais acentuada por não se terem preparado adequadamente.

Normalmente, os alunos mais desinteressados tendem a dedicar-se significativamente apenas nos dias que antecedem apresentações importantes, como provas ou audições, em vez de manterem um nível constante de empenho durante todo o período.

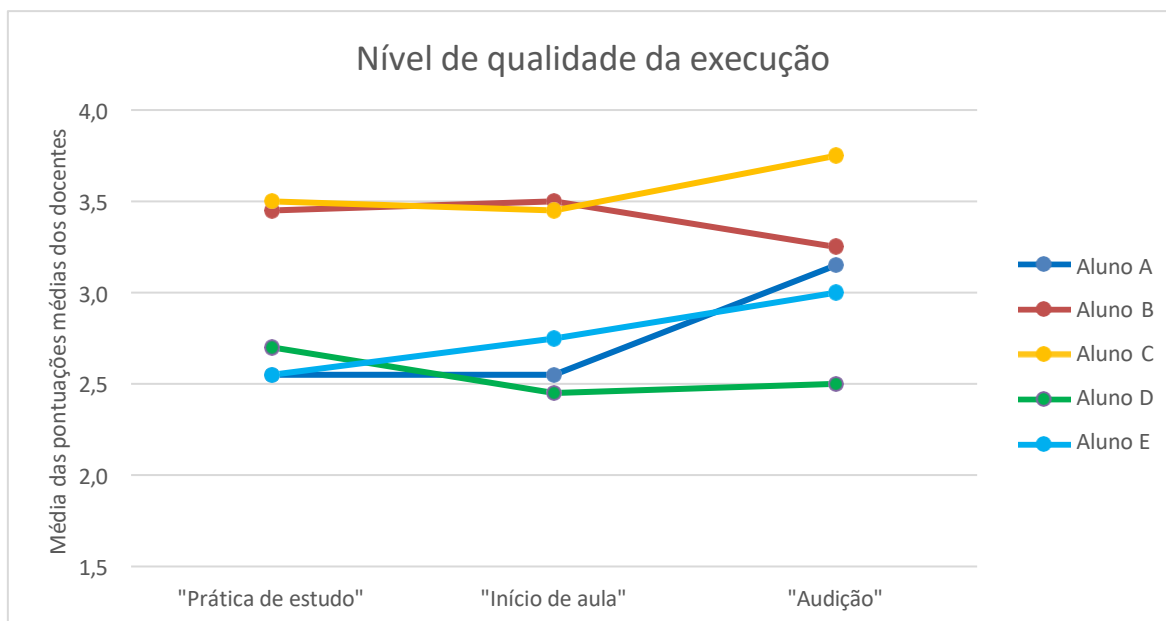


Gráfico 91: Níveis de qualidade da execução

Dentro do grupo de alunos com motivação extrínseca (A, D e E) a diferença da qualidade de execução entre os alunos D e E (Gráfico 91) está relacionada com a sua personalidade. Ou seja, o aluno E tinha um nível de autoconfiança mais elevado que o aluno D, que não era suficiente para conseguir lidar com a pressão de forma adequada. Desta maneira, o aluno D acabou por ter uma qualidade de execução inferior em comparação com o contexto "Durante a prática de estudo".

Por outro lado, a ansiedade do aluno A não foi manifestada de forma tão acentuada como a dos alunos D e E, pois sentia-se mais autoconfiante. No entanto, teve um desempenho menos satisfatório do que o aluno E porque estava menos motivado, pois não considera o contexto "Início da aula individual" um estímulo suficiente, como o observado no contexto "Audição" (Tabela 32).

De facto, os fatores externos associados a uma audição são mais motivadores do que aqueles associados a uma aula de instrumento, onde está presente apenas o respetivo docente.

Apesar de ser preferível que os alunos com motivação extrínseca estejam em estado de alerta para melhorarem a qualidade de execução, uma vez que tendem a depender mais dos fatores externos para dar mais valor ao seu desempenho, é essencial que também estejam suficientemente confiantes para que a ansiedade não se intensifique.

Classificação dos níveis de ansiedade dos alunos selecionados					
Participantes	Aluno A	Aluno B	Aluno C	Aluno D	Aluno E
Contexto "Início da aula individual"	Ansiedade moderada	Ansiedade moderada	Ansiedade moderada	Ansiedade extrema	Ansiedade elevada
Contexto "Audição"	Ansiedade leve	Ansiedade elevada	Ansiedade muito elevada	Ansiedade extrema	Ansiedade moderada

Tabela 32: Ansiedade nos dois últimos contextos (ponderação do mestrando)

No contexto "Audição", os alunos B e C conseguiram alcançar um desempenho superior ao dos alunos com motivação extrínseca (A, D e E). Isto ocorreu porque, estando suficientemente confiantes e mais bem preparados, o acréscimo de pressão que sentiram neste contexto não os impediram de realizar uma boa performance. Continuaram a estar mais envolvidos durante a execução, uma vez que, independentemente de terem sentido mais ansiedade que no contexto "Início da aula individual", têm o desejo genuíno de fazer música.

Ainda assim, este aumento da pressão externa teve efeitos diferentes nos dois alunos. Embora o aluno C tivesse mais receio da crítica externa, tinha o sentido crítico menos apurado, tendo este facto ajudado a ultrapassar com mais facilidade os erros

que ia cometendo ao longo da performance (associados a elementos técnicos/interpretativos e com o texto musical). Esta característica permitiu-lhe estar mais concentrado naquilo que estava a tocar. Relativamente ao aluno B, sendo mais exigente consigo próprio, não ia superando tão bem os erros cometidos, o que acabou por prejudicar ligeiramente a sua prestação.

Portanto, apesar da ambição intrínseca ser importante para melhorar a qualidade da execução, não deve ser, mais uma vez, excessiva para que a pressão não comprometa o desempenho do aluno.

Outro fator relevante é que o aluno C preparou-se melhor para se apresentar no contexto “Audição”. Isto permitiu-lhe conseguir mostrar o carácter e a energia evidenciado no contexto “Início da aula individual” ao tocar o andamento na velocidade ideal e manter a qualidade de execução dos outros critérios. Esta dedicação ajudou-lhe a sentir-se mais competente para lidar com a pressão do momento, mesmo estando mais ansioso do que o aluno B.

Em relação aos alunos com motivação extrínseca (A, D e E), apesar de não conseguirem executar com o mesmo nível de qualidade dos alunos B e C, sentiam-se mais competentes para lidar com a pressão do momento porque se prepararam melhor. Isto ocorreu porque, como foi mencionado anteriormente, os fatores externos associados a uma audição têm mais peso na valorização do seu próprio desempenho do que aqueles associados a uma aula de instrumento.

Ou seja, enquanto os alunos com motivação intrínseca preocupam-se mais pela qualidade de execução, os alunos com motivação extrínseca preocupam-se mais em corresponder às expectativas dos outros e para evitar críticas negativas do que propriamente pelo prazer de tocar (causar uma boa impressão).

Ao contrário dos alunos B e C, os alunos A e E sentiram-se menos pressionados porque tinham expectativas mais baixas. A diferença de qualidade de execução das performances de ambos deveu-se sobretudo ao nível de autoconfiança de cada um e de, como isso, os ajudou a lidar com a pressão e a determinar o seu estudo e preparação prévia, motivada essencialmente pelo medo do fracasso.

O aluno D, embora também tivesse expectativas baixas, não se sentia com autoconfiança suficiente para lidar tão bem com a pressão. Ainda que se sentisse mais competente e preparado, a ansiedade, mais alta do que o aluno E, teve um efeito negativo sobre alguns aspetos da execução.

Resumindo, a motivação intrínseca e uma personalidade que permita lidar com a pressão dos fatores externos associados aos contextos de maior exposição e avaliação são fundamentais para que o efeito da ansiedade seja o mais benéfico possível. No entanto, o nível de ambição, característica dos alunos com motivação intrínseca, e o nível de autoconfiança não podem ser demasiado altos pelas consequências anteriormente mencionadas.



## 6. Soluções para as problemáticas dos alunos

Enquanto futuro docente, estou convicto de que todos estes alunos têm capacidade para fazer muito mais do que demonstraram nos três contextos considerados, sobretudo naqueles onde a sua qualidade de execução foi mais baixa. Por estar convicto dessas capacidades, adotaria as seguintes ideias.

- Aumentar o interesse pela música;
  - Repertório mais diversificado;
  - Sistema de ensino mais interativo;
  - Incentivar o hábito de estudar;
  - Estabelecer metas concretas todas as semanas;
  - Valorizar as conquistas;
  - Recompensas pelos objetivos alcançados;
  - Apoio dos encarregados de educação;
  - Reuniões entre alunos e docentes;
- Criar oportunidades de apresentação;
- Diálogos pedagógicos com os alunos.

Estas ideias, descritas a seguir, na minha opinião serão mais fáceis de implementar se tivermos uma boa relação com os alunos, pois cada um tem diferentes processos de socialização, estilos de aprendizagem, emoções, experiências, motivações e interesses.

### 6.1. Aumentar o interesse pela música

Os alunos mais impulsionados pela motivação extrínseca (A, D e E) precisam desenvolver um maior interesse genuíno pela música para melhorar a qualidade de execução.

Portanto, é fundamental adotar abordagens que incentivem o interesse e o prazer pela música, com o propósito melhorar o seu desenvolvimento enquanto intérpretes. Estas seriam algumas estratégias que implementaria com o objetivo de aumentar o interesse dos alunos pela música:

#### 1. Repertório mais diversificado:

Explorar diferentes estilos ou géneros musicais, selecionando um repertório que, para além de cumprir os requisitos do currículo da instituição, se identifique também com o gosto e as preferências dos alunos de modo a despertar a sua curiosidade.

Na minha opinião, os alunos que tocam peças de que gostam tem mais probabilidades de se envolver emocionalmente, o que pode proporcionar uma experiência mais gratificante enquanto as executam. Desta maneira, os alunos comprometem-se mais durante a prática de estudo e, conseqüentemente, estarão mais empenhados nas performances musicais que realizarem.

Acho importante encontrar um equilíbrio entre as preferências dos alunos, que aumentem o seu entusiasmo, com o cumprimento de objetivos pedagógicos a longo prazo.

## **2. Sistema de ensino mais interativo:**

Adotar estratégias criativas que tornem o processo de aprendizagem mais dinâmico pode ajudar os alunos a encontrar alguma satisfação enquanto desenvolvem as suas habilidades e, conseqüentemente, experimentar mais prazer ao estudar.

Na minha opinião, existem algumas estratégias, baseadas no método “Simultaneous Learning” de Paul Harris, que podem beneficiar o processo de aprendizagem de modo que este não se baseie exclusivamente em estratégias como imitar o que o docente tocou ou repetir do que foi explicado de forma contínua e intensiva. Aqui estão alguns exemplos:

- Pedir ao aluno que crie pequenas composições ou improvisações usando os padrões rítmicos e melódicos das peças que estão a estudar. Desta maneira, o processo de aprendizagem torna-se mais interessante e menos monótono, uma vez que o aluno desenvolve a sua criatividade e reforça o entendimento da estrutura musical. Esta estratégia pode reduzir a sensação de tédio ou frustração com o estudo causado pela repetição constante de algo que não aprecia.
- Cantar com o aluno a melodia com as dinâmicas antes de tocar, com o propósito de ajudar o aluno a compreender cada dinâmica de uma forma mais intuitiva e desenvolver uma conexão mais profunda entre a sua voz e a expressão musical.
- Incentivar o aluno a improvisar ou a tocar a peça enquanto utiliza diferentes articulações ou dinâmicas, ao invés de apenas repetir determinadas seções.
- Ouvir com o aluno vídeos ou gravações online da peça que está a estudar, para posteriormente discutir o que foi ouvido e comparar com a sua própria execução. Desta forma, é possível identificar os pontos a melhorar, enquanto se desenvolve a sua escuta ativa.

Para além disso, os docentes também têm a opção de utilizar várias plataformas digitais e aplicações que oferecem jogos e recursos interativos que podem desafiar os alunos de forma divertida.

Segundo Paul Harris, um dos principais educadores musicais do Reino Unido e autor de mais de 600 publicações, explica porque este tipo de estratégias (excerto a seguir), baseadas no método "Simultaneous Learning", ajudam os alunos a ficarem entusiasmados e, conseqüentemente, a alcançarem o sucesso.

*"Teaching music should be a positive, stimulating, imaginative and effective process. Do you agree? Of course you do! But many teachers find themselves buried deep in the bleak and negative world of reacting to pupils' mistakes or poor work, whilst trying to meet unrealistic parental expectations or exam or concert deadlines. Generally teachers teach as they were taught – and it worked for them, but for many pupils that way doesn't work. Also I'm afraid a lot of teaching is very much rooted in the kind of 'tell and test' education system that we're lumbered with.*

*There is another way, and I call it Simultaneous Learning. (...) It is a pro-active (rather than re-active) approach, based on the brain's natural desire to learn organically. It's about creating a flow of continuously achievable and appropriate musical activities that lead to real understanding. Ultimately it produces positive and independent learners.*

*Each lesson activity is set up (pro-actively) from a point of knowing what the student already understands and can already do, and each subsequent activity then follows on naturally, sequentially, progressively and successfully. These activities explore all the various features of music to build a really strong all-round understanding via the key, scale, rhythm, aural, improvisation, technique, intonation and so on." (Harris, 2023).*

### **3. Incentivar o hábito de estudar:**

Quando estudava no Conservatório, houve um período em que estava desinteressado e não dedicava o tempo necessário ao estudo. Devido a este problema, o meu professor dessa altura deu-me um calendário no qual deveria registar diariamente quantos dias estudava por semana e quanto tempo duravam as minhas práticas de estudo. O objetivo dessa estratégia era incentivar-me a voltar a ter um hábito de estudo mais consistente.

Desta maneira, após registar diariamente no calendário durante um mês, consegui voltar a estudar de forma continuada e a sentir mais prazer a tocar, uma vez que, durante esse processo, ao observar o tempo que tinha dedicado ao longo dos dias, sentia-me cada vez mais motivado para alcançar os meus objetivos.

### **4. Estabelecer metas concretas todas as semanas:**

Existem tantos aspetos técnicos e interpretativos para trabalhar numa peça que, se não planarmos o estudo semanal de forma adequada, os alunos desinteressados

podem sentir-se sobrecarregados e, conseqüentemente, terem menos vontade de estudar.

Por isso, estabelecer metas claras e alcançáveis é importante para que os alunos tenham uma sensação de realização e não desistam por pensarem que o processo de aprendizagem é demasiado exaustivo.

Enquanto futuro docente, irei utilizar a técnica **SMART** para definir e alcançar objetivos de forma eficaz:

**S – Específica** (*Specific*): É necessário que a meta seja o mais detalhada possível, definir exatamente o que se pretende alcançar, sem ambigüidades.

**M – Mensurável** (*Measurable*): É fundamental ter uma maneira de monitorizar o progresso da meta estabelecida e de medir os resultados.

**A – Alcançável** (*Achievable*): A meta precisa ser realista, ou seja, algo que seja possível atingir de acordo com o contexto atual do aluno. Ou seja, ter em conta quais são as necessidades específicas e aquilo que o aluno pode realizar.

**R – Relevante** (*Relevant*): A meta deve estar alinhada com os objetivos pessoais do aluno para que se sinta entusiasmado em alcançá-la.

**T – Temporal** (*Time-bound*): É importante que a meta tenha um prazo definido, de modo que o aluno tenha um senso de motivação e não perca o foco (Lima, 2022).

Ao estabelecer um plano claro e bem definido, é mais fácil gerir o nosso tempo e priorizar o que realmente desejamos alcançar. Se não planejarmos o nosso dia, alguém o fará por nós.

## 5. Valorizar as conquistas:

Durante o processo de ensino e aprendizagem, elogiar ou reconhecer as conquistas associadas às metas propostas pode contribuir tanto para que os alunos se sintam valorizados como para que se mantenham motivados e continuem a colaborar. Isto ocorre porque reforça a sua autoconfiança e fortalece a relação com o docente, o que contribui para um ambiente de aprendizagem mais positivo.

## 6. Recompensas pelos objetivos alcançados:

Se a valorização das conquistas não for suficientemente motivadora para o aluno, as recompensas adicionais podem ajudar a promover a sua dedicação durante as práticas de estudo. Considero que pode ser uma boa forma para captar a atenção e aumentar a motivação dos alunos menos interessados.

No entanto, essas recompensas só seriam atribuídas se o aluno cumprisse com as metas semanais propostas pelo docente através de um desafio do tipo apresentado na Tabela 33.

Metas propostas para a próxima aula	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Destacar mais a melodia do que o acompanhamento.</li> <li>- Realizar os <i>staccati</i> presentes na peça.</li> </ul>
Pontuações atribuídas a cada meta	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Menos de 70% (0 pontos)</li> <li>- Acima dos 70% (5 pontos)</li> <li>- Acima dos 80% (10 pontos)</li> <li>- Acima dos 90% (15 pontos)</li> <li>- 100% (20 pontos)</li> </ul>
Soma das pontuações e recompensas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 25 pontos ou mais: Preservar a oportunidade de participação no álbum que o conservatório costuma lançar cada período (os alunos selecionados tocam uma peça à sua escolha).</li> <li>- 20 pontos: Atribuição de uma medalha que simbolize o seu progresso.</li> <li>- 15 pontos: Possibilidade de escolher um jogo musical para encerrar a aula.</li> </ul>

Tabela 33: Valorização dos objetivos alcançados

Desta maneira, é possível que alguns alunos consigam atingir uma qualidade de execução mais elevada, pois têm que estudar de uma forma mais constante e cuidadosa para atingirem os objetivos propostos pelo docente.

### 7. Apoio dos encarregados de educação:

Todas as estratégias terão mais probabilidades de sucesso se o docente e as famílias dos alunos estiverem mais comprometidos durante o progresso dos alunos.

Portanto, é necessário que o docente tenha uma relação de confiança com os pais dos alunos, de forma a poder apresentar e discutir as soluções propostas para enfrentar os desafios e dificuldades do aluno. Isso pode aumentar as hipóteses de obter o apoio imprescindível dos pais na implementação dessas estratégias.

### 8. Reuniões entre alunos e docentes

Para além da relação com os encarregados de educação, considero que seria importante realizar reuniões periódicas com os alunos, uma vez que, para além de reforçar a aprendizagem dos conteúdos (caso os alunos tenham dúvidas), também ajudam a criar e desenvolver uma relação mais intimista e de confiança entre ambas as partes (docente/aluno).

## 6.2. Criar oportunidades de apresentação

Organizar apresentações regulares, sejam formais ou informais, seria uma estratégia predominante. Por exemplo no caso dos alunos selecionados para este estudo, poderiam considerar-se as seguintes estratégias:

- **Aluno A:** Proporcionar ao aluno mais oportunidades similares ao contexto “Audição” poderia dar-lhe uma motivação extra para que se dedicasse mais aos estudos e permitir-lhe-ia associar mais a música a essas experiências gratificantes. Isso pode fortalecer o interesse genuíno pela música.
- **Aluno B:** Como o aluno tende a tornar-se mais autocrítico no contexto “Audição”, devido ao receio de não corresponder às suas altas expectativas de desempenho, a proposta era semelhante à anterior, proporcionar oportunidades idênticas ao contexto “Audição”, mas neste caso, com o objetivo de o ajudar a desenvolver estratégias mentais para lidar melhor com esses pensamentos autocríticos. À medida que enfrentasse mais este tipo de situações, estaria progressivamente mais preparado para manter a calma e, conseqüentemente, mais autoconfiante para melhorar a qualidade de execução.
- **Alunos C, D e E:** Como estes alunos têm mais receio de serem julgados quando têm de executar em contextos de maior exposição e avaliação, é fundamental que se exponham mais a essas situações para perceberem que tocar em público não é tão assustador como imaginam. A exposição gradual a estes desafios permite-lhes desenvolver uma maior autoconfiança e encarar futuras apresentações com mais segurança.

Nas primeiras experiências de enfrentamento com o público, é comum que os alunos encontrem dificuldades. No entanto, é importante que aprendam a observar os seus sentimentos e deixem que a sensação de desconforto desapareça por conta própria. Se os alunos tentarem reprimir ou combater esta sensação de nervosismo, há uma maior probabilidade de que a ansiedade se intensifique.

Para além disso, como foi mencionado anteriormente, proporcionar aos alunos D e E mais oportunidades similares ao contexto “Audição” poderiam dar-lhes uma motivação extra para que se dedicassem mais aos estudos e associassem a música a essas experiências gratificantes. Isso pode fortalecer-lhes o interesse genuíno pela música.

Na minha opinião, a meditação (Ramirez, 2023) e a visualização criativa (Núñez, 2022) também podem ser fatores relevantes e servir como um complemento para ajudar os alunos C, D e E a encararem as apresentações de avaliação e de maior exposição de uma forma mais otimista. Enquanto a meditação contribui para a redução da ansiedade no dia a dia, a visualização criativa ajuda-os a imaginar mentalmente um desempenho bem-sucedido.

Pela minha experiência, quando comecei a adotar estas práticas com maior regularidade, notei que, nos dias das audições, as sensações que experimentava eram

semelhantes às que tinha imaginado enquanto praticava essas técnicas. Desta maneira, sentia menos ansiedade, tinha mais vontade de enfrentar o público para mostrar o que realmente tinha estudado e deixava de dar tanta importância aos imprevistos que surgiam.

Como estas técnicas me ajudaram a superar muitos obstáculos, tanto dentro como fora da área da música, acredito que, se os alunos as praticarem durante duas semanas antes do evento, estarão mais preparados psicologicamente para enfrentar a pressão do momento.

### 6.3. Diálogos pedagógicos com os alunos

Para além das estratégias mencionadas anteriormente, é necessário abordar com os alunos B e D os seguintes temas:

- **Aluno B: Importância de lidar com as altas expectativas.** É muito importante que o aluno B liberte o seu sentido crítico nas situações onde se sente mais pressionado — contexto “Audição” — pois isso permitirá que se foque mais no prazer de tocar e menos na preocupação com a perfeição. Para que isso ocorra, devemos fazê-lo entender que nem sempre é bom ser tão autocrítico.

Ou seja, na minha perspectiva, os alunos devem ser muito perfeccionistas durante a prática de estudo, uma vez que quanto mais exigentes forem com cada pormenor, melhor será a sua qualidade de execução. No entanto, devem saber relaxar na altura das apresentações, podem ficar demasiado preocupados e autocríticos devido à pressão ao tocar em público.

Desta maneira, é necessário transmitir ao aluno que a atitude própria do contexto estudo, que envolve muito perfeccionismo (demasiada concentração nos pormenores e detalhes), não é a mais adequada para uma performance musical. Ou seja, os alunos não deveriam ir para o palco estudar, mas sim para usufruir da música o máximo possível.

Para além disso, o aluno deve compreender que o ser humano não é uma máquina, até os grandes profissionais cometem erros em algumas das suas performances. Muitas vezes, apesar de todo o esforço, a realidade traz desafios e imprevistos, pelo que as coisas nunca irão acontecer da maneira como nós desejamos ou programamos.

É importante que, no final de uma apresentação, os alunos consigam dizer para eles mesmos: “Eu fiz tudo o que podia e estou orgulhoso das coisas boas que consegui fazer.”; “As falhas que cometi são uma oportunidade para aprender e crescer enquanto músico.” Essa mudança de perspectiva é importante para que, após a performance, o aluno B por exemplo, não continue a focar-se apenas nos aspetos negativos da qualidade de execução.

Desta maneira, o aluno conseguirá reduzir a pressão que coloca sobre si próprio e, conseqüentemente, ter mais concentração durante a execução.

- **Aluno D: Encontrar a origem do medo.** É fundamental identificar a origem do receio que o aluno D sente em relação à crítica externa, uma vez que compromete a sua autoconfiança de tal forma que não consegue lidar com a pressão que sente nos contextos de maior exposição e avaliação.

Neste sentido, para que se sinta à vontade para compartilhar as razões pelas quais se sente assim, o docente deverá estabelecer uma relação de confiança com o aluno para que este esteja mais disposto para falar sobre as suas dificuldades e experiências.

É possível que os alunos mais novos pensem o contrário, especialmente quando se comparam com os colegas que se destacam mais e que, aparentemente, não parecem sentir medo. Por esse motivo, é importante transmitir aos alunos que sentir pressão nos momentos de maior exposição e avaliação é completamente normal e que a maioria das pessoas passam por isso.

Por exemplo, enquanto docente explicaria que, no pior dos cenários, se o aluno tocasse mal, o público poderia criticá-lo mentalmente por breves momentos, mas também tende a esquecer a situação rapidamente, pois as pessoas em geral estão mais preocupadas com os seus próprios problemas. Para além disso, os adultos costumam adotar uma postura mais empática e construtiva perante a execução dos alunos, pois compreendem o desafio que representa passar por situações de nervosismo. Transmitir estas perspetivas pode ajudar os alunos a entender que o público, afinal, está mais interessado em ouvir boa música do que apenas em identificar os erros e as gafes da execução.

Desta maneira, o aluno também compreende que, para além dos medos e das incertezas, também existe um lado positivo. Em vez de se focar apenas nas dificuldades ou no que pode correr mal, devemos incentivá-lo a perguntar-se: "Qual é a melhor coisa que pode acontecer?" Isto pode fazer toda a diferença no modo como encaramos o desafio.

Para além disso, é também importante passar a ideia ao aluno de que é mais importante agir do que pensar. Isto é, é preferível tentar e fracassar do que não chegar a tentar e carregar o arrependimento e a dúvida daquilo que poderia ter acontecido. A tristeza de não tentar algo que nos pudesse levar até nossos limites é muito mais dolorosa do que o fracasso em si.



## 7. Conclusão

Esta investigação, realizada como parte do Relatório de Estágio, é classificada como um Estudo de Caso de Investigação-Ação, tendo como participantes de estudo dois alunos do 4º grau, três alunos do 5º grau e cinco docentes de diferentes níveis de ensino. Os instrumentos de recolha de dados utilizados foram a observação direta e dois questionários criados na plataforma “Google Forms” e baseados na Escala de Likert.

Após a observação dos dados recolhidos e a análise dos resultados, é possível responder às questões formuladas no início desta investigação, uma vez que foi possível obter uma visão mais clara sobre o impacto da ansiedade no desempenho dos alunos nos diferentes contextos de performance musical.

### Quais são os níveis de ansiedade dos estudantes nos diferentes contextos de performance musical?

Segundo os resultados obtidos do instrumento M-MPAS, existem diversas opiniões entre os alunos selecionados. Enquanto os alunos B e C consideram que sentiram menos ansiedade no contexto “Durante a prática de estudo” e mais ansiedade no contexto “Audição”, o aluno D relatou que sentiu mais ansiedade no contexto “Durante a prática de estudo” do que nos contextos “Início da aula individual” e “Audição”. Por fim, os alunos A e E indicaram que sentiram os mesmos níveis de ansiedade em todos os contextos de performance musical.

O Gráfico 92 apresenta os níveis de ansiedade que alunos indicaram ter sentido nos diferentes contextos de performance musical.

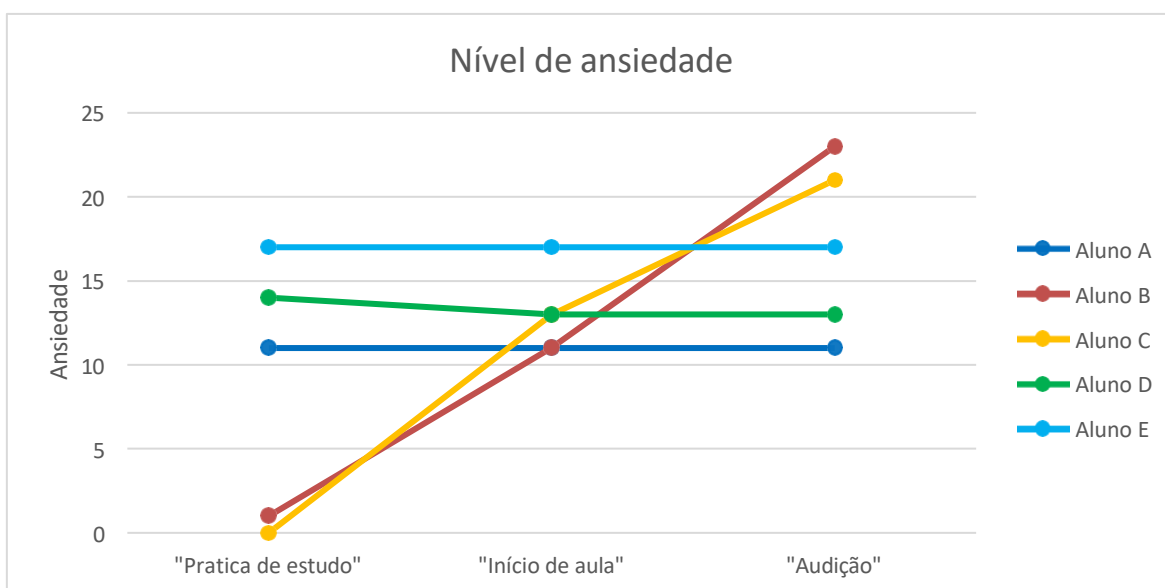


Gráfico 92: Níveis de ansiedade dos alunos

Para classificar estes resultados, optei por organizar os níveis de ansiedade em seis categorias, descritos anteriormente: muito leve (0-5 pontos), mais leve (6-10 pontos), moderada (11-15 pontos), elevada (16-20 pontos), muito elevada (21-25 pontos) e extrema (26-30 pontos).

No entanto, na minha opinião, foi necessário realizar uma análise mais aprofundada porque a maioria das opiniões dos alunos não estavam alinhadas face ao que foi observado nas gravações, especialmente nos casos dos alunos A, D e E.

Relativamente aos níveis de ansiedade durante a performance realizada no contexto "Durante a prática de estudo", todos os alunos apresentaram uma "Ansiedade muito leve". Isto deveu-se ao facto de a performance ter ocorrido num espaço familiar, sem a pressão de estarem a ser avaliados ou expostos publicamente, o que lhes permitiu sentirem-se completamente à vontade ou relaxados, independentemente do seu tipo de motivação e personalidade.

No contexto "Início da aula individual", a maioria dos alunos sentiram uma "Ansiedade moderada", sugerindo que, devido à avaliação e à exposição perante o professor, começaram a estar sob pressão e algo desconfortáveis.

Por fim, no contexto "Audição", a maioria dos alunos tiveram níveis de ansiedade ainda superiores aos referidos no contexto "Início da aula individual". Isto significa que, existe uma maior probabilidade dos alunos se sentirem mais pressionados devido aos fatores externos associados a uma audição, onde, por norma, faz parte da avaliação final e conta com a presença de vários espectadores ouvintes.

No entanto, há outras variáveis nesta problemática, como a personalidade e motivação dos alunos. O nível de ansiedade por si só não determina os efeitos (negativos ou positivos) que exerce sobre a qualidade da execução. Como foi referido anteriormente, os níveis de ansiedade de cada aluno têm um efeito mais positivo ou negativo dependendo do seu tipo de personalidade e motivação. Estes fatores revelaram-se determinantes na forma como cada um lidou com a pressão sentida.

### **Qual das situações de performance musical será mais influenciada negativamente pela ansiedade (estudo individual em casa, em contexto de aula, numa prova ou numa audição)?**

Segundo as avaliações conjuntas dos docentes, a ansiedade influenciou mais negativamente o aluno B no contexto "Audição" e os alunos A, C e D sofreram mais o seu impacto no contexto "Início da aula individual".

No entanto, relativamente ao aluno C, com base na minha interpretação subjetiva dos dados e sobretudo nas gravações que pude observar, considero que teve a sua pior performance musical no contexto "Durante a prática de estudo", devido à ausência de um nível mínimo de ansiedade. Portanto, é um efeito negativo da não ansiedade.

Da mesma forma, segundo as avaliações conjuntas dos docentes, o aluno E teve uma pior qualidade de execução no contexto “Durante a prática de estudo”, na minha opinião, por estar demasiado relaxado (novamente, um efeito negativo da não ansiedade).

Portanto, de acordo com estes resultados, podemos concluir que, assim como o excesso de ansiedade pode ter um efeito negativo na qualidade de execução, nos contextos “Audição” e “Início da aula individual” (alunos B e A e D), a ausência da ansiedade também pode impactar negativamente no desempenho, alunos C e E no contexto “Durante a prática de estudo”. Isto volta a reforçar a ideia de que um certo nível de ansiedade pode desempenhar um papel importante na forma como os alunos se preparam e se esforçam durante o desempenho.

### **De que forma os sintomas produzidos pela ansiedade podem afetar a qualidade de execução?**

Através das gravações analisadas, podemos concluir que houve determinados sintomas produzidos pela ansiedade que tanto beneficiaram como afetaram a qualidade de execução dos alunos.

#### **Sintomas positivos:**

Aqui estão os sintomas positivos influenciados pela ansiedade que permitiram melhorar a qualidade de execução dos alunos:

- **Estar mais alerta e concentrado no momento presente:** A ansiedade, ao aumentar o estado de alerta, ajudou os alunos com motivação extrínseca (A, D e E) a melhorarem a sua postura corporal antes de começar a performance. Isso ocorreu porque, ao estarem sob pressão, os alunos ficaram mais atentos e, conseqüentemente, com a necessidade de se sentirem o mais confortáveis possíveis antes da execução.

Para além disso, influenciou-os a estar mais concentrados e dispostos a corrigir as falhas e os aspetos negativos identificados durante a execução. Isto contribuiu para que estivessem mais empenhados e envolvidos durante a performance.

- **Perceção mais realista das próprias capacidades:** A pressão, responsável por intensificar o estado emocional, levou os alunos a estarem mais conscientes dos aspetos técnicos/musicais que precisavam mais preparação. Desta forma, tornaram-se mais cautelosos durante a execução (optaram por tocar num andamento controlado ou algo lento) para conseguir realizar os pontos menos trabalhados da melhor forma possível.

Isto contribuiu para que, por exemplo, o aluno C mostrasse mais carácter e energia do que no contexto “Durante a prática de estudo”.

- **Aumento da atenção emocional e muscular:** O estado de alerta, associado à ansiedade, influenciou todos os alunos a exercer mais força nos dedos da mão

esquerda sobre as cordas, eliminando assim os sons indesejados evidenciados no contexto “Durante a prática de estudo”.

Isto ocorreu porque os músculos costumam contrair como uma forma de preparação para reagir a uma ameaça (Rice, 2007; Neborsky & Lewis, 2011)

- **Impedir a confiança excessiva:** O estado de alerta, provocado pela ansiedade, ajudou os alunos a não considerarem o desempenho como algo garantido, mesmo quando estivessem a ter uma boa performance.

Desta forma, tornaram-se mais conscientes da importância do momento e dos desafios que enfrentaram, o que os levou a estarem mais concentrados e, conseqüentemente, empenhados para darem o seu melhor.

Para além disso, este fator impediu que os alunos mais impulsionados pela motivação extrínseca (A, D e E) desenvolvessem uma falsa sensação de competência.

#### **Sintomas negativos:**

Por outro lado, também ocorreram alguns sintomas negativos que prejudicaram a qualidade de execução dos alunos:

- **Diminuição da confiança:** Como foi mencionado no ponto “Perceção mais realista das próprias capacidades”, um certo nível de ansiedade pode ser fundamental para nos forçar a refletir sobre o que realmente conseguimos fazer e, conseqüentemente, ajustar o desempenho às nossas capacidades reais.

Contudo, como o aluno D não teve a autoconfiança suficientemente para lidar com a pressão causada pela ansiedade, acabou por distorcer a perceção das suas próprias capacidades e, ao mesmo tempo, exagerou os desafios e dificuldades que enfrentou, especialmente nas áreas em que estava menos preparado. Desta maneira excessivamente cautelosa, tocou a peça num andamento algo lento e não conseguiu transmitir a musicalidade necessária durante a execução.

Esta decisão foi tomada não de forma consciente e artística, mas como uma estratégia de autoproteção, o que terá mais probabilidades de comprometer o impacto do desempenho.

Por outro lado, embora a ansiedade tenha contribuído para que a maioria dos alunos (A, C, D e E) tivessem, de alguma forma, dificuldade em reagir aos erros que cometeram, os alunos menos autoconfiantes (D e E) foram mais penalizados, pois ficavam mais inseguros cada vez que falhavam uma nota. Isto indica que a ansiedade também pode impedir que os alunos mantenham a calma suficiente para pensar em soluções eficazes perante os imprevistos e, conseqüentemente, a concentração durante a execução.

- **Preparar-se de forma apressada:** Embora a ansiedade tenha ajudado a maioria dos alunos a adotar uma postura corporal mais adequada antes de

iniciar a performance, no contexto da audição, parece que esta sensação de nervosismo (mesmo que não fosse muito intensa) fez com que todos os alunos se preparassem de uma forma bastante apressada. Este comportamento afetou, de alguma forma, a qualidade de execução da maioria dos alunos (A, C, D e E).

Na minha opinião, isto reflete uma falta de calma por parte de todos os alunos, o que significa que, ao começarem a performance, não estão a pensar como irão iniciar a execução. Em vez disso, estão a agir sob a pressão que sentem, o que compromete a sua capacidade de se preparar mentalmente de antes de tocar.

- **Ruminação de pensamentos negativos:** Apesar da ansiedade ter ajudado os alunos a estar mais preocupados em obter um bom desempenho, os alunos B e D tiveram, de alguma forma, dificuldades em controlar essa pressão antes da performance.

Desta maneira, enquanto o aluno B não foi capaz de se expressar musicalmente de forma eficaz (“Audição”), o aluno D não tocou a velocidade do andamento correspondido (“Início da aula individual” e “Audição”) e abandonou o palco sem executar a peça do início ao fim (“Audição”).

Esse processo de antecipação de problemas, fez com que as preocupações, que inicialmente eram superficiais ou circunstanciais, evoluíssem para medos intensos. Posteriormente, na altura da performance, é provável que o cérebro já tenha sido condicionado a interpretar a realidade de forma distorcida. Ou seja, o aluno acaba por encarar a performance de maneira negativa, como a imaginou, mesmo que a situação real não seja tão grave quanto o medo projetado.

- **Rigidez muscular:** Embora a atenção emocional e muscular seja necessária para que os alunos melhorem a qualidade sonora das suas apresentações, no contexto “Início da aula individual” o aluno D ficou tão tenso em ambas as mãos que acabou por executar a peça de maneira imprecisa.

### **Quais serão as competências técnicas e interpretativas mais influenciadas negativamente pela ansiedade?**

Depois de analisar os resultados atribuídos pelos docentes selecionados face ao que foi observado nas gravações, as competências mais influenciadas negativamente pela ansiedade estão relacionadas com a categoria “Expressividade musical”. Esta conclusão tem por base nos seguintes aspetos observados:

- A partir do momento que o aluno D começou a sentir ansiedade, teve muitas dificuldades em mostrar o carácter e a fluidez necessária para cativar o público, tal como tinha evidenciado antes, no contexto “Durante a prática de estudo”;
- No contexto “Audição”, o aluno B sendo mais autoconfiante que o aluno D, também não conseguiu realizar as dinâmicas propostas de maneira eficaz por causa da ansiedade.

Por outro lado, a segunda categoria mais influenciada negativamente pela ansiedade está relacionada com o “Respeito pelo texto musical”. A maioria dos alunos tiveram, de alguma forma, dificuldades em reagir aos erros cometidos, sendo que alguns ficavam mais inseguros cada vez que falharam uma nota, alguns demonstraram ainda desrespeito pela velocidade dos andamentos.

### **7.1. Limitações do estudo**

Apesar desta investigação ter corrido muito bem, o número limitado de participantes pode ser encarado como algo restritivo quanto ao alcance dos resultados deste estudo.

Tratando-se de um trabalho também sujeito à interpretação dos dados obtidos e às reflexões subjetivas do autor, pode ficar sempre a incógnita acerca do seu grau de exatidão.

Não foi possível implementar algumas estratégias de investigação, tal como pensadas inicialmente, pois foi necessário adaptá-las aos constrangimentos legais e regras do CRCB. Ainda assim, devo enfatizar que as estratégias de recolha de dados usadas foram positivas e muito proveitosas para este trabalho de investigação, especialmente com a utilização de novas tecnologias, uma opção inovadora e sempre vantajosa nestas situações. Salienta-se a qualidade (imagem e som) dos telemóveis dos alunos que, durante o processo da investigação, permitiram ganhar tempo e evitar burocracias e outros constrangimentos legais, uma vez que cada aluno gravou a sua performance em sua casa, de forma simples, mas muito competente.

### **7.2. Notas finais**

A experiência de realizar este tipo de investigação permitiu ter uma nova perspetiva do se que passa ao meu redor, relativamente ao binómio ansiedade/qualidade da execução. Antes de iniciar o estudo, tinha a mente mais fechada e tendia a ver as questões relacionadas com a ansiedade de uma forma mais limitada e de cariz essencialmente negativo. No entanto, quando comecei a analisar os dados recolhidos, percebi que há diferentes formas de os alunos lidarem com a ansiedade e apercebi-me da complexidade com que esta pode influenciar a qualidade da execução, ao ponto de encontrarem na ansiedade um estímulo para um desempenho mais elevado.

A ansiedade na performance musical é um tema cada vez mais abordado, pelo desconforto que pode influenciar nos intérpretes. Portanto, acredito que este estudo pode ser também um pequeno contributo para desmistificar a teoria de que a ansiedade apenas afeta negativamente a qualidade de execução. No meu caso, esse mito acabou.

Embora este estudo seja focado em músicos, acredito que poderia ser aplicado em outros tipos de performance. Gostaria de aprofundar este tema num futuro com o

intuito de obter mais informação e, sobretudo, ajudar os meus futuros alunos a enfrentarem situações de uma forma mais calma.

Este Relatório de Estágio contribuiu muito para a minha experiência enquanto futuro docente, especialmente no que se refere à prática pedagógica, onde pude experimentar ferramentas que me permitirão melhorar a minha atuação e o meu percurso laboral.



## 8. Bibliografia

- Antunes, M. C. (2006). Evolução diferencial da auto-estima e do autoconceito académico na adolescência: Análise do efeito de variáveis socio-cognitivas e relação com o rendimento escolar num estudo longitudinal sequencial do 7<sup>o</sup> ao 12<sup>o</sup> ano. [Dissertação apresentada para obtenção do grau de Doutor em Psicologia]. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Appolinário, F. (2007). (Ed.) Dicionário de Metodologia Científica. São Paulo: Atlas.
- Araújo, C., Pinto, E. M., Lopes, J., Nogueira, L., & Pinto, R. (2008). Área de Especialização em Tecnologia Educativa Unidade Curricular: Métodos de Investigação em Educação. Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia.
- Azagra Rueda, V. (2006). The Healthy Guitarist: How to Save Energy, Avoid Injury and Get More Out of Your Playing. *San Lorenzo de El Escorial, Madrid: Acordes Concert*.
- Bauer, M. W., Gaskell, G., & Allum, N. C. (2008). Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento. In: Bauer, M. W.; Gaskell, G. (Orgs.) Pesquisa Qualitativa com textos, imagem e som: um manual prático. *Petrópolis: Vozes*.
- Bilbao, A. (2010). Gestalt para la ansiedad. *México. Alfa Omega*.
- Bindel, J. (2013). The Collaborative Pianist and Body Mapping: A Guide to Healthy Body Use for Pianists and Their Musical Partners. *Arizona State University*.
- Brophy, J. (1983). Conceptualizing student motivation. Retirado de <http://education.msu.edu/irt/PDFs/OccasionalPapers/op070.pdf>.
- Burin, A., & Osório, F. D. (2016). Interventions for music performance anxiety. *Archives of Clinical Psychiatry, 43(5), 116-131*.
- Burin, A., & Osório, F. L. (2017). Music performance anxiety: a critical review of etiological aspects, perceived causes, coping strategies and treatment. *Archives of Clinical Psychiatry*.
- Camargo, C. A., Camargo, M. A., & Souza, V. O. (2019). A importância da motivação no processo ensino-aprendizagem. *Revista Thema, v.6, n<sup>o</sup> 3, 598-606*. <http://dx.doi.org/10.15536/thema.V16.2019.598-606.1284>.
- Cardoso, J. H. (2015). A Técnica Violonística: um estudo das convergências e divergências nos métodos de ensino no decorrer da história do violão. *Universidade Federal de Goiás. Escola de Música e Artes Cênicas*.
- Carlevaro, A. (1979). Escuela de la guitarra: Exposición de la Teoría Instrumental. *Buenos Aires: Barry Editorial*.

- Chaffin, R., Logan, T. F., & Begosh, K. T. (2009). Performing from memory. En S. Hallam, I. Cross y M. Thaut (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Psychology*. Nueva York: Oxford University Press.
- Chávez, M. R. (2019). Influencia de la ansiedad escénica en la ejecución musical de los estudiantes de cuerdas frotadas del Conservatório Regional de Musica Luis Duncker Lavalle, Arequipa – 2018. *Universidad Católica de Santa María. Escuela de Postgrado*.
- Chong, J. (2003). Anxiety and working memory: an investigation and reconceptualisation of the processing efficiency theory. *University of Western Australia*.
- Coutinho, C. P. (2014). Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática (2ª Ed). *Almedina*.
- Dalia, G. (2004). Cómo superar la ansiedad escénica en músicos. *Ediciones Mundimúsica. Madrid*.
- Damas, A. M. (2017). Avaliação da Prevalência da Ansiedade Relativa ao Desempenho Musical em Músicos de Música Erudita. *Revista Portuguesa de Educação Artística*, 7(1), 47-56. <https://doi.org/10.23828/rpea.v7i1.118>.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). Intrinsic motivation and Self-determination in Human Behavior. *New York: Plenum Press*.
- Delgado, P. (2006). Os direitos das crianças da participação à responsabilidade: o sistema de protecção e educação das crianças e jovens. *Porto: Profedições*.
- Dergal, A. A. (2020). O Gesto e a Guitarra Clássica: Prologomena para novos paradigmas. *Universidade de Aveiro. Departamento de Comunicação e Arte*.
- Dommerholt, J. (2000). Posture. In R. Tubiana & P. Camadio (Eds.), *Medical problems of the instrumentalist musician*. Londres: Martin Dunitz Ltd.
- Eysenck, H. j. (1988). Personality, stress and cáncer: Prediction and prophylaxis. *British Journal of Medical Psychology*, 61, 57-75.
- Eysenck, H. J. (2006). The biological basis of personality. *New Brunswick/London: Transaction Publisher*.
- Eysenck, J. H. (1957). The dynamics of anxiety and hysteria. *Londres, Routledge and Kegan Paul*.
- Feixeira, C. M. (2020). Condicionantes do Equilíbrio entre a Vida Profissional e Pessoal e da Satisfação Profissional: O efeito mediador do comprometimento organizacional. *Business & Economics School: Instituto Superior de Gestão*.
- Feldenkrais, M. (1985/2015). El poder del yo: la transformación personal a través de la espontaneidad. (Trad. Eloy Fuente Herrero). *Barcelona: Paidós. (Trabajo original publicado en 1985)*.

- Fernandes, A. M. (2006). Projecto SER MAIS: Educação para a Sexualidade Online. *Faculdade de Ciências. Universidade do Porto.*
- Ferreira, J. (1994). O corpo sígnico (Capítulo 8 de Saúde e doença: um olhar antropológico). *Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ.*
- Finch, K., & Moscovitch, D. (2016). Imagery-Based Interventions for Music Performance Anxiety: An Integrative Review. *Medical Problems of Performing Artists, 31(4), 222-231. DOI: 10.21091/mppa.2016.4040.*
- Flick, U. (2002). Introdução à pesquisa qualitativa. *Porto Alegre: Artmed.*
- Foa, E., & Kozak, M. (1986). Emotional processing of fear: Exposure to corrective information. *Psychological Bulletin, 99, 20-35.*
- Fortes, M. M. (2019). Why so quiet?: A introversão num projeto de design expositivo. *Faculdade de Arquitetura. Universidade de Lisboa.*
- Gabrielsson, A., & Juslin, P. N. (1996). Emotional expression in music performance: Between the performer's intention and the listener's experience. *Psychology of Music, 24, pp. 68-91.*
- Galamian, I. (1998). Interpretación y Enseñanza del Violín. *Nueva York: Piramide.*
- Gil, A. C. (1999). Métodos e técnicas de pesquisa social. (5ª Ed) *São Paulo: Atlas.*
- Gloeden, E. (1996). O ressurgimento do violão no século XX: Miguel Lloblet, Emilio Pujol e Andrés Segovia. *São Paulo: USP. 175f. Dissertação (Mestrado em Artes) - Programa de Pós-Graduação, Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo.*
- Gomes, S. S., & Monteiro, F. S. (2024). A importância da música para o controle emocional: narrativas acadêmicas e pessoais, acerca da saúde mental. *Cadernos Cajuína. Revista Interdisciplinar, v. 9, nº 1.*
- Gonçalves, M. P., & Belo, R. P. (2007). Ansiedade-traço competitiva: diferenças quanto ao gênero, faixa etária, experiência em competições e modalidade esportiva em jovens atletas. *Psico-USF, v. 12, n. 2, 301-307.*
- Gouveia, J. P. (2000). Ansiedade Social: Da Timidez à Fobia Social. *Coimbra: Quarteto Editora.*
- Graziani, P. (2005). Ansiedade e perturbações de ansiedade. *Lisboa: Climepsi editores.*
- Hoppenot, D. (2005). El violín interior. *Real Musical. 3ra Edición.*
- Kempter, S. (2003). How Muscles Learn: Teaching the Violin with the Body in Mind. *Van Nuys, CA: Summy-Birchard Music.*
- Kenny, D. (2011). The Psychology of Music Performance Anxiety. *Oxford: Oxford University Press.*
- Kenny, D. T. (2004). Music performance anxiety: is it the music, the performance or the anxiety. *In Music Forum, 10 (4), 38-43.*

- Kenny, D. T., & Osborne, M. S. (2006). Music performance anxiety: New insights from young musicians. *Advances in Cognitive Psychology, volume 2, nº 2-3; p. 103-112.*
- Lamares, I. (s.d.). Estratégias de evitamento. *Universidade de Lisboa.*
- Laville, C., & Dionne, J. (1999). A construção do saber. *Belo Horizonte: UFMG.*
- Lee, H. (2015). The Relevance of mental practice to music performance. [Dissertação apresentada para obtenção do grau de Doutor em Artes Musicais]. *Texas University.*
- Lipp, M. E. (1990). Como enfrentar o stress. 4ª edição, São Paulo: Editor Ícone.
- Lopes, L. C. (2023). A importância do treino mental na aprendizagem de um instrumento musical. *Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco.*
- López, E. C. (2014). Ansiedad Escénica: la cara oculta del artista. *CEsIGue (A Servicio de la Vida). Centro de Estudios e Investigación Guestálticos.*
- Lourenço, A. A., & Paiva, M. O. (2015). Abordagens à aprendizagem: a dinâmica para o sucesso académico. *Revista CES Psicología, 8(2), 47-75. .*
- Lozano, F. (2007). El contacto con el ser humano. La mano izquierda. *UNAM-MA Porrúa. México.*
- Luszczynska, A., Scholz, U., & Schwarzer, R. (2005). The general self-efficacy scale: multicultural validation studies. *The Journal of Psychology, 139(5), 439-457.*
- MacGrath, C. (2012). Music performance anxiety therapies: a review of the literature. [Dissertação apresentada para obtenção do grau de Doutor em Música]. *University of Illinois at Urbana Champaign.*
- Mantel, G. (2010). Interpretación. Del texto al sonido. *Madrid: Alianza Música.*
- Marcelino, L. S. (2021). Comportamentos de Auto-depreciação e Evitamento, potenciadores de Ansiedade na Performance Musical - Um estudo de caso com a classe de Contrabaixo do Conservatório Regional de Palmela. *Politécnico de Lisboa. Escola Superior de Música de Lisboa.*
- Marinovic, M. (2006). La ansiedad escénica en intérpretes musicales chilenos. *Revista Musical Chilena.*
- Matos, R. S. (2018). Ansiedade na Performance Musical Causas, Sintomas e Estratégias de estudantes de Trompete. *Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco.*
- Mazzarolo, I., & Schubert, E. (2022). A Short Performance Anxiety Scale for Musicians. *Front. Psychol. 12:781262. DOI: 10.3389/fpsyg.2021.781262.*
- Mendanha, Z. E. (2014). Ansiedade na Performance: Causas e Possíveis Curas. *Instituto Politécnico de Lisboa. Escola Superior de Música de Lisboa.*

- Mussi, R. F., Mussi, L. M., Assunção, E. T., & Nunes, C. P. (2019). Pesquisa Quantitativa e/ou Qualitativa: distanciamentos, aproximações e possibilidades. *Revista SUSTINERE, Rio de Janeiro, v. 7, nº 2, p. 414-430.*
- Nagel, J., Himle, D., & Papsdorf, J. (1989). Cognitive-behavioural treatment of musical performance anxiety. *Psychology of Music, 17, 12-21. DOI: 10.1177/0305735689171002.*
- Nascimento, S. E. (2013). Ansiedade de Performance Musical: um estudo sobre o uso de betabloqueadores por bacharelados em música. *Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Música.*
- Neborsky, R. J., & Lewis, S. (2011). Understanding and effectively treating anxiety symptoms with psychotherapy. *Healthcare Counselling and Psychotherapy Journal, 11(1), 48. .*
- Nishida, S. M. (s.d.). Neurobiologia das emoções: Sistema Límbico. *UNESP. Instituto de Biociências.*
- Oliveira, T. M. (2001). Escalas de mensuração de atitudes: Thurstone, Osgood, Stapel, Likert, Guttman, Alpert. . *Alpert. FECAP, v. 2, nº 2.*
- Otte, C. (2011). Cognitive behavioral therapy in anxiety disorders: current state of the evidence. *Dialogues in Clinical Neuroscience, 13(4), 413-421.*
- Paulino, M., & Godinho, J. (2002). Perturbações da ansiedade. *Manual de Psiquiatria Clínica. Lisboa.*
- Pessoa, J. (2021). Ansiedade na performance musical: um estudo com alunos da Licenciatura e do Bacharelado em Violão. *Universidade Federal da Paraíba. Centro de Comunicação, Turismo e Artes.*
- Pires Jr, J. H. (1998). Construção e Função de exercícios integrados na execução violonística. *Porto Alegre. Dissertação (Mestrado em Educação Musical) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do rio Grande do Sul.*
- Pires, A. A. (2006). A sonoridade do violão na execução musical: um estudo sobre os seus aspectos formadores e a análise de duas gravações das Quatro Peças Breves de Frank Martin. *Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Artes.*
- Programa da disciplina de Guitarra. (s.d.). Conservatório Regional de Castelo Branco.
- Projeto Educativo. (2022/2025). Conservatório Regional de Castelo Branco.
- Pujol, E. (1960). O dilema del sonido en la guitarra. *Buenos Aires: Ricordi Americana.*
- Relatório sobre o Estado do Ordenamento do Território. (2020). Município de Castelo Branco.

- Rice, P. L. (2007). O enfrentamento do estresse: estratégias cognitivo-comportamentais. In: V.E. CABALLO (org.), Manual para o tratamento cognitivo-comportamental dos transtornos psicológicos da atualidade. *São Paulo, Santos Editora, p. 301-336.*
- Rodrigues, P. (2023). A mão que respira: Reflexões e exercícios para guitarristas clássicos. *BERGMANN EDITION.*
- Rodríguez, D. A. (2010). El gran reto de la escena y la vida. *México. Musical Iberoamericana.*
- Rufini, S. E., Bzuneck, J. A., & Oliveira, K. L. (2012). A Qualidade da Motivação em Estudantes do Ensino Fundamental. *Universidade Estadual de Londrina, Londrina-PR, Brasil, Vol. 22, No. 51, 53-62.*
- Rúriksdóttir, L. (2024). Performance anxiety among dancers and associations with perfectionism. *Reykjavik University. BSc Psychology. Department of Psychology.*
- Salum, G. A., Blaya, C., & Manfro, G. G. (2009). Transtorno do pânico. *Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul – APRS, 31(2), 86-94.*
- Sánchez, J., & Fernández, A. (2018). El intérprete y la fidelidad a la partitura: una perspectiva general aplicada a la Percusión. *Cuadernos de Investigación Musical, 4, 80-93. DOI: <http://dx.doi.org/10.18239/invesmusic.v0i4.1817>.*
- Satir, V. (1991). Relaciones humanas en el núcleo familiar. *Pax. México.*
- Shub, N. (2006). Cómo desarrollar la alta autoestima. La autoestima con enfoque Gestalt. *CEIG. Xalapa.*
- Sinico, A., & Winter, L. L. (2012). "Ansiedade na Performance Musical: definições, causas, sintomas, estratégias e tratamentos". *Revista do Conservatório de Música da UFP el Pelotas, No.5, p. 36-64.*
- Teixeira, Z. L. (2011). Alteração Funcional/Dor na cervical e cintura escapular de flautistas. *(Dissertação), Universidade de Aveiro.*
- Teles, L. (2018). O cérebro ansioso: Aprenda a reconhecer, prevenir e tratar o maior transtorno moderno. *Editores ALAÚDE.*
- Tubiana, R. (2000). Functional Anatomy. In R. Tubiana & P. Camadio (Eds.), Medical problems of the instrumentalist musician. *Londres: Martin Dunitz Ltd.*
- Ureña, M. (2012). El miedo escénico. *Revista Musicalia. [Versión electrónica] Disponible 24 de Junio de 2012 en <http://www.csmcordoba.com/revista-musicalia/musicalianumero-2/212-el-miedo-escenico>.*
- Valentine, E. (2004). The fear of performance. In Musical performance: A Guide to Understanding, editado por John Rink. *Cambridge: Cambridge University Press, 168-182.*

- Vall3s, C. B. (2015). Expresividad y Emoci3n en la Interpretaci3n Musical. *Facultad de Formaci3n del Profesorado y Educaci3n. Universidad Aut3noma de Madrid.*
- Vanni, A., & Vanni, G. (2009). A ansiedade em fam3lia: Mecanismos biol3gicos, emocionais e relacionais. *Prior Velho: Editora Paulinas.*
- Viloteau, T. (2013). In the Black Box: technique(s) of the classical guitar. *Third Edition.*
- Warren, H. (1956). Diccionario de Psicolog3a. *Fondo de Cultura Econ3mica. M3xico-Buenos Aires.*
- Woody, R. H., & McPherson, G. E. (2010). Emotion and motivation in the lives of performers. En P. N. Juslin y J. A. Sloboda (eds.), *Handbook of music and emotion: Theory, research, applications* (pp. 401-424). *Nueva York: Oxford University Press.*
- Y3nez, M. R. (2003). Desarrollo humano, valores y actitudes. *M3xico. Limusa.*
- Yin, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods* (2<sup>a</sup> Ed). *Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.*



## 9. Webgrafia

- Harris, P. (2023). *Simultaneous Learning*. Paul Harris. Obtido a 12 de Outubro de 2024, de <https://www.paulharristeaching.co.uk/simultaneouslearning>
- História da fundação de Castelo Branco*. (2024a). Câmara Municipal de Castelo Branco. Obtido a 18 de Junho de 2024, de <https://www.cm-castelobranco.pt/municepe/castelo-branco/historia-da-fundacao-de-castelo-branco/>
- Ito, J. C. N. (2017). *O que é o viés da negatividade?* Visita Interior. Obtido a 28 de Outubro de 2024, de <https://visitainterior.com.br/2017/07/31/o-que-e-o-vies-da-negatividade/>
- Lima, A. (2022). *Metas SMART: O que são? Quais as vantagens? Como aplicar na prática?* Mereo. Obtido a 13 de Outubro de 2024, de <https://mereo.com/blog/metas-smart/>
- Mapa Territorial*. (2024b). Câmara Municipal de Castelo Branco. Obtido a 18 de Junho de 2024, de <https://www.cm-castelobranco.pt/municepe/castelo-branco/mapa-territorial/>
- Núñez, P. G. (2022). *Técnica da visualização criativa: uma ferramenta para alcançar metas*. A mente é maravilhosa. Obtido a 15 de Outubro de 2024, de <https://amenteemaravilhosa.com.br/tecnica-da-visualizacao-criativa/>
- Ramirez, G. (2023). *Meditação: o que é, benefícios (e como meditar)*. Tua Saúde. Obtido a 15 de Outubro de 2024, de <https://www.tuasaude.com/como-meditar/>