



Instituto Politécnico  
de Castelo Branco  
Escola Superior  
de Artes Aplicadas

## **A ansiedade nos estudantes de música**

**O caso dos estudantes de cordas friccionadas que integram e são provenientes de escolas com os regimes articulado ou supletivo**

Adelina Maria dos Santos Marques

### **Orientadora**

Professora Doutora Cristina Pereira

### **Coorientador**

Mestre Nuno de Vasconcelos

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 (Violino) e Música de Conjunto, realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Cristina Pereira e coorientação científica do Professor Assistente Convidado Mestre Nuno de Vasconcelos, do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

setembro de 2023



## Composição do júri

Presidente do júri

Especialista Augusto Daniel Oliveira Trindade

Professor Coordenador no Instituto Politécnico de Castelo Branco

Vogais

Doutora Cristina Maria Gonçalves Pereira (Orientadora)

Professora Adjunta da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco

Doutor Rui Manuel Carreteiro (Arguente)

Instituto Nacional de Psicologia e Neurociências



## Agradecimentos

À minha família, pelo Amor e apoio incondicional.

À professora Cristina Pereira e ao professor Nuno de Vasconcelos, o meu sincero agradecimento por todo o apoio prestado na elaboração deste trabalho, e por toda a disponibilidade e empenho demonstrados.

Aos meus professores de Violino Augusto Trindade, Alexandra Trindade, Nuno de Vasconcelos e Tiago Santos, pela partilha de conhecimentos e amizade ao longo destes anos.

A todos os alunos que contribuíram para esta investigação, respondendo aos questionários.

Aos meus amigos e colegas pela partilha tanto dos bons como dos mais desafiantes momentos durante o meu percurso académico.

Ao Conservatório Regional do Algarve Maria Campina, por mais uma vez me receber na sua Casa. Um especial agradecimento à professora Helena Duarte pelo acompanhamento e orientação durante a Prática de Ensino Supervisionada.



## Resumo

O presente Relatório de Estágio é constituído por duas partes, sendo que, na primeira parte, consta a atividade da Prática de Ensino Supervisionada realizada no ano letivo 2021/2022 no Conservatório Regional do Algarve Maria Campina, em Faro. A segunda parte abrange o projeto de investigação intitulado “A ansiedade nos estudantes de música: o caso dos estudantes de cordas friccionadas que integram e são provenientes de escolas com os regimes articulado ou supletivo”. A metodologia de suporte ao estudo empírico é de natureza descritiva apoiando-se nos dados recolhidos em dois inquéritos por questionário. A amostra escolhida para este estudo foram os estudantes de música de cordas friccionadas do 12º ano de escolaridade e do 1º ano de Licenciatura que integravam e eram provenientes, respetivamente, de escolas de música com regimes articulado ou supletivo.

Este estudo teve como objetivo geral: analisar, numa perspetiva comparativa, a perceção dos estudantes de música, mais especificamente dos estudantes do 12º ano de escolaridade e do 1º ano de Licenciatura, sobre a vivência da ansiedade durante o seu percurso académico. Decorrente do objetivo geral, identificámos os seguintes objetivos específicos: identificar os fatores desencadeadores de ansiedade; identificar os sintomas associados às situações de ansiedade; identificar as estratégias de *coping* que utilizam para lidar com a ansiedade; identificar as suas expetativas académicas e profissionais.

A análise das respostas obtidas nos questionários permitiu-nos dar resposta aos objetivos delineados, organizando-se como um contributo à reflexão sobre a temática para estudantes, pais, professores e instituições de ensino.

Destacando alguns resultados, verificou-se uma prevalência elevada de ansiedade, tanto nos alunos de 12º ano como nos alunos de 1º ano de Licenciatura, com estes últimos a relatarem sentir ansiedade com mais frequência. Como sintomas predominantes em ambas as amostras destacaram-se o medo e pânico, juntamente com a apreensão e tristeza, nos alunos do 1º ano de Licenciatura.

Quanto à identificação dos fatores desencadeadores de ansiedade, verificou-se, em ambas as amostras, uma grande preocupação com as provas e exames escolares, onde se incluíram também as provas finais de curso. Os alunos de 12º ano sentiram também preocupação com a sua capacidade de adaptação ao Ensino Superior e com questões sobre o futuro emprego; os alunos do 1º ano de Licenciatura, com a competição entre colegas do mesmo instrumento e provas exteriores à escola (como são exemplo as provas de orquestra e concursos).

## Palavras-chave

Ansiedade, Saúde mental, Estudantes de Música, Ensino Secundário, Ensino Superior.



## **Abstract**

This Internship Report consists of two parts. The first part describes the activities of the Supervised Teaching Practice carried out during the academic year 2021/2022 at the Conservatório Regional do Algarve Maria Campina, located in Faro. The second part encompasses the research project titled "Anxiety in music students: the case of string instrument students from schools with articulated or supplementary programs." The methodology supporting the empirical study is descriptive in nature, relying on data collected from two questionnaire surveys. The study's chosen sample comprises students specializing in string instruments in the 12th grade of secondary education and those in their first year of undergraduate studies, hailing respectively from schools with articulated or supplementary programs.

The overarching objective of this study was to comparatively analyze the perception of anxiety in music students, specifically those in the 12th grade of Secondary Education and the 1st year of undergraduate studies, regarding their academic journey. Derived from the general objective, the following specific objectives were identified: identifying the triggers of anxiety, recognizing symptoms associated with anxious situations, identifying coping strategies used to deal with anxiety, and determining their academic and professional expectations.

The analysis of responses obtained from the questionnaires enabled us to address the outlined objectives, contributing to the discourse on this topic for students, parents, teachers, and educational institutions.

Highlighting some results, a high prevalence of anxiety was observed in both 12th-grade students and 1st-year undergraduate students, with the latter reporting experiencing anxiety more frequently. Predominant symptoms in both samples included fear, panic, apprehension, and sadness, particularly among 1st-year undergraduate students.

Regarding the identification of anxiety triggers, both samples exhibited significant concerns about school exams, including final exams. 12th-grade students also expressed concerns about their ability to adapt to Higher Education and issues related to future employment, while 1st-year undergraduate students mentioned competition among peers playing the same instrument and external events such as orchestra auditions and competitions.

## **Keywords**

Anxiety, Mental Health, Music Students, Secondary Education, Higher Education.



# Índice geral

<b>Composição do júri .....</b>	<b>III</b>
<b>Agradecimentos.....</b>	<b>V</b>
<b>Resumo.....</b>	<b>VII</b>
<b>Abstract.....</b>	<b>IX</b>
<b>Índice geral .....</b>	<b>XI</b>
<b>Índice de figuras .....</b>	<b>XIII</b>
<b>Lista de tabelas .....</b>	<b>XIV</b>
<b>Índice de gráficos .....</b>	<b>XV</b>
<b>Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos.....</b>	<b>XVIII</b>
<b>Introdução.....</b>	<b>1</b>
<b>Parte I - Prática de Ensino Supervisionada .....</b>	<b>3</b>
<b>1. Introdução .....</b>	<b>5</b>
<b>2. Contextualização Escolar.....</b>	<b>6</b>
<b>2.1. A cidade de Faro.....</b>	<b>6</b>
2.1.1. Principais equipamentos culturais .....	6
2.1.2. Principais atividades e eventos culturais .....	7
<b>2.2 A Orquestra do Algarve.....</b>	<b>7</b>
<b>3. O Conservatório Regional do Algarve Maria Campina .....</b>	<b>8</b>
<b>3.1. Condições físicas.....</b>	<b>9</b>
3.1.1. Edifício.....	9
3.1.2. Equipamento .....	9
<b>3.2. Órgãos de gestão .....</b>	<b>10</b>
<b>3.3. População escolar.....</b>	<b>10</b>
3.3.1 Corpo discente .....	10
3.3.2. Corpo docente e não docente .....	10
<b>3.4. Atividades culturais.....</b>	<b>10</b>
<b>3.5. Avaliação.....</b>	<b>10</b>
3.5.1. Princípios gerais .....	10

3.5.2. Critérios de Avaliação.....	11
<b>4. Caracterização da Aluna de Instrumento - Violino.....</b>	<b>12</b>
<b>5. Planificações e Reflexões das Aulas de Violino .....</b>	<b>13</b>
5.1. Reflexão da aula de Violino de 8 de março de 2022 .....	15
5.2. Reflexão da aula de Violino de 23 de março de 2022 .....	18
5.3. Reflexão da aula de Violino de 24 de maio de 2022 .....	21
<b>6. Caracterização da Classe de Conjunto - Orquestra Juvenil.....</b>	<b>22</b>
6.1. Planificações e reflexões das aulas de Classe de Conjunto.....	22
6.2. Reflexão da aula de Classe de Conjunto de 29 de março de 2022 .....	24
6.3. Reflexão da aula de Classe de Conjunto de 10 de maio de 2022 .....	27
6.4. Reflexão da aula de Classe de Conjunto de 31 de maio de 2022 .....	29
<b>7. Reflexão final .....</b>	<b>31</b>
<b>Parte II - Investigação.....</b>	<b>34</b>
<b>8. Ansiedade .....</b>	<b>35</b>
<b>9. Metodologia.....</b>	<b>50</b>
<b>10. Descrição dos Questionários.....</b>	<b>52</b>
10.1. Questionário 1 (Q1).....	52
10.2. Questionário 2 (Q2).....	68
<b>11. Análise interpretativa dos resultados .....</b>	<b>84</b>
<b>12. Conclusão.....</b>	<b>98</b>
<b>13. Bibliografia.....</b>	<b>102</b>
<b>Anexo A .....</b>	<b>111</b>
<b>Anexo B .....</b>	<b>119</b>

## Índice de figuras

<b>Figura 1.</b> Secção da peça Primeiro Solo, Op. 77, No. 1 de Charles Dancla.....	15
<b>Figura 2.</b> Secção com semicolcheias da peça Primeiro Solo, Op. 77, No. 1 de Charles Dancla.....	15
<b>Figura 3.</b> Secção da peça Primeiro Solo, Op. 77, No. 1 de Charles Dancla.....	16
<b>Figura 4.</b> Secção com cordas dobradas da peça Primeiro Solo, Op. 77, No. 1 de Charles Dancla.....	18
<b>Figura 5.</b> Secção da peça Primeiro Solo, Op. 77, No. 1 de Charles Dancla para correção do ritmo.....	19
<b>Figura 6.</b> Secção da peça Primeiro Solo, Op. 77, No. 1 de Charles Dancla.....	19

## Lista de tabelas

<b>Tabela 1</b> - Critérios de avaliação das disciplinas de Instrumento e Classe de Conjunto conforme o Projeto Educativo 2020-2023 do CRAMC. ....	11
<b>Tabela 2</b> - Critérios de Avaliação do Departamento de Cordas Friccionadas – Violino. Fonte: Critérios de Avaliação do CRAMC. ....	11
<b>Tabela 3</b> - Planificação da aula de Violino de 8 de março de 2022 .....	14
<b>Tabela 4</b> - Planificação da aula de Violino de 23 de março de 2022 .....	17
<b>Tabela 5</b> - Planificação da aula de Violino de 24 de maio de 2022 .....	19
<b>Tabela 6</b> - Planificação da aula de Classe de Conjunto de 29 de março de 2022 .....	23
<b>Tabela 7</b> - Planificação da aula de Classe de Conjunto de 10 de maio de 2022 .....	26
<b>Tabela 8</b> - Planificação da aula de Classe de Conjunto de 31 de maio de 2022 .....	28
<b>Tabela 9.</b> Respostas à questão “O que estás mais desejoso(a) de encontrar ou fazer no Ensino Superior?” .....	57
<b>Tabela 10.</b> Q1 - Respostas à questão "Dentro das seguintes opções, seleciona as 3 que te causam mais ansiedade/preocupação neste ano letivo" .....	62
<b>Tabela 11.</b> Q1 – Respostas à questão “Sentes-te preocupado(a)/ansioso(a) com as provas finais do teu curso?” .....	63
<b>Tabela 12.</b> Q1 - Sintomas predominantes da ansiedade nos participantes.....	65
<b>Tabela 13.</b> Q1 – Respostas à questão “Que atividades ou estratégias utilizas quando te sentes ansioso(a)?” .....	66
<b>Tabela 14.</b> Q2 - Respostas à questão "O que estás mais desejoso(a) de encontrar ou fazer durante o teu percurso de Licenciatura?" .....	74
<b>Tabela 15.</b> Q2 - Respostas à questão "Dentro das seguintes opções, seleciona as 3 que te causam mais ansiedade/preocupação neste ano letivo" .....	79
<b>Tabela 16.</b> Q2 - Respostas à questão “ Sentes-te preocupado(a) com as provas finais do teu 1º ano de Licenciatura?” .....	79
<b>Tabela 17.</b> Q2 - Sintomas predominantes da ansiedade nos participantes.....	79
<b>Tabela 18.</b> Q2 – Respostas à questão “Que atividades ou estratégias utilizas quando te sentes ansioso(a)?” .....	82

## Índice de gráficos

<b>Gráfico 1.</b> Q1 - Idade dos participantes .....	52
<b>Gráfico 2.</b> Q1 - Género dos participantes.....	52
<b>Gráfico 3.</b> Q1 – Respostas à questão “Há quantos anos tocas o teu instrumento?” .....	52
<b>Gráfico 4.</b> Q1 – Respostas à questão “Em média, quanto tempo dedicas ao estudo do teu instrumento, por dia?” .....	53
<b>Gráfico 5.</b> Q1 – Respostas à questão “Em que zona do país se encontra a tua área de residência familiar?” .....	53
<b>Gráfico 6.</b> Q1 – Respostas à questão “Em que zona do país te encontras a estudar?”	54
<b>Gráfico 7.</b> Q1 – Respostas à questão “Gostas da escola onde te encontras a estudar?” .....	54
<b>Gráfico 8.</b> Q1 – Respostas à questão “Sentes-te satisfeito(a) com o contexto onde vives?” .....	55
<b>Gráfico 9.</b> Q1 – Respostas à questão “Como caracterizas a relação com os teus pais/tutores legais?” .....	55
<b>Gráfico 10.</b> Q1 – Respostas à questão “A tua família apoia a tua escolha de ingressares no Ensino Superior de música?” .....	56
<b>Gráfico 11.</b> Respostas à questão “Já alguém falou contigo sobre o processo de ingresso no Ensino Superior de música?” .....	56
<b>Gráfico 12.</b> Q1 – Respostas à questão “Qual o teu principal objetivo profissional com o ingresso no Ensino Superior?” .....	57
<b>Gráfico 13.</b> Q1 – Respostas à questão “Quais as tuas expetativas relativamente à carga horária letiva do Ensino Superior de música?” .....	58
<b>Gráfico 14.</b> Q1 – Respostas à questão “ Achas-te capaz de realizar o trabalho académico que te é pedido?” .....	59
<b>Gráfico 15.</b> Q1 – Respostas à questão “O que estás a achar do trabalho académico que te é pedido?” .....	59
<b>Gráfico 16.</b> Q1 – Respostas à questão “Já te encontras dentro do mercado de trabalho?” .....	60
<b>Gráfico 17.</b> Q1 – Respostas à questão “Pretendes encontrar emprego no teu primeiro ano de Licenciatura?” .....	60
<b>Gráfico 18.</b> Q1 - Respostas à questão “Com que frequência sentes ansiedade?” .....	61
<b>Gráfico 19.</b> Q1 – Respostas à questão “Sentes ou sentiste ansiedade durante este ano letivo?” .....	61

<b>Gráfico 20.</b> Q1 - Respostas à questão “No teu futuro académico, prevês viver muitas situações causadoras de ansiedade?” .....	62
<b>Gráfico 21.</b> Q1 - Respostas à questão “As tuas despesas escolares (propinas, alojamento, deslocações...) são uma preocupação?” .....	64
<b>Gráfico 22.</b> Q1 – Respostas à questão “Preocupa-te o ingresso no Ensino Superior?” .....	64
<b>Gráfico 23.</b> Q1 – Respostas à questão “O que sentes que é mais afetado quando te encontras ansioso(a)/preocupado(a)?” .....	65
<b>Gráfico 24.</b> Q1 - Respostas à questão “Sabes o que são estratégias de “ <i> coping </i> ”?” .....	66
<b>Gráfico 25.</b> Q1 – Respostas à questão “Alguma vez pensaste em recorrer a algum tipo de ajuda/apoio psicológico profissional?” .....	67
<b>Gráfico 26.</b> Q1 – Respostas à questão “Alguma vez recorreste a algum tipo de ajuda/apoio psicológico profissional?” .....	67
<b>Gráfico 27.</b> Q2 - Idade dos participantes .....	68
<b>Gráfico 28.</b> Q2 - Género dos participantes .....	68
<b>Gráfico 29.</b> Q2 – Respostas à questão “Há quantos anos tocas o teu instrumento?” ...	68
<b>Gráfico 30.</b> Q2 – Respostas à questão “Em média, quanto tempo dedicas ao estudo do teu instrumento, por dia?” .....	69
<b>Gráfico 31.</b> Q2 - Respostas à questão "Estás a estudar fora da tua área de residência familiar? .....	69
<b>Gráfico 32.</b> Q2 – Respostas à questão “Em que zona do país se encontra a tua área de residência familiar?” .....	70
<b>Gráfico 33.</b> Q2 - Respostas à questão "Em que zona do país te encontras a estudar?" ..	70
<b>Gráfico 34.</b> Q2 - Respostas à questão "Estás satisfeito com o teu desempenho escolar deste ano letivo?" .....	71
<b>Gráfico 35.</b> Q2 - Respostas à questão "Gostas da escola onde te encontras a estudar?" .....	71
<b>Gráfico 36.</b> Q2 – Respostas à questão “Sentes-te satisfeito(a) com o contexto onde vives?” .....	72
<b>Gráfico 37.</b> Q2 - Respostas à questão "Sentes-te bem integrado(a)/adaptado(a) no ambiente social do Ensino Superior?" .....	72
<b>Gráfico 38.</b> Q2 - Respostas à questão "Como caracterizas a relação com teus os pais/tutores legais?" .....	73
<b>Gráfico 39.</b> Q2 - Respostas à questão "Já alguém falou contigo sobre o futuro/saída do Ensino Superior?" .....	73

<b>Gráfico 40.</b> Q2 - Respostas à questão "Qual o teu principal objetivo profissional da tua frequência no Ensino Superior?" .....	74
<b>Gráfico 41.</b> Q2 - Respostas à questão "Quais eram as tuas expetativas relativamente à carga horária letiva no Ensino Superior de Música?" .....	75
<b>Gráfico 42.</b> Q2 - Respostas à questão "Achas-te capaz de realizar o trabalho académico que te é pedido?" .....	75
<b>Gráfico 43.</b> Q2 - Respostas à questão "O que estás a achar do trabalho académico que te é pedido?" .....	76
<b>Gráfico 44.</b> Q2 - Respostas à questão "Já te encontras dentro do mercado de trabalho?" .....	76
<b>Gráfico 45.</b> Q2 - Respostas à questão "Pretendes encontrar trabalho durante a licenciatura?" .....	77
<b>Gráfico 46.</b> Q2 - Respostas à questão "Com que frequência sentes ansiedade?" .....	78
<b>Gráfico 47.</b> Q2 - Respostas à questão "Até ao final do teu curso, prevês viver muitas situações causadoras de ansiedade?" .....	78
<b>Gráfico 48.</b> Q2 - Respostas à questão "As tuas despesas escolares (propinas, alojamento, deslocações...) são uma preocupação?" .....	80
<b>Gráfico 49.</b> Q2 - Respostas à questão "O que sentes que é mais afetado quando te encontras ansioso(a)/preocupado(a)?" .....	81
<b>Gráfico 50.</b> Q2 - Respostas à questão "Sabes o que são estratégias de "coping"?" .....	82
<b>Gráfico 51.</b> Q2 - Respostas à questão "Alguma vez pensaste em recorrer a algum tipo de ajuda/apoio psicológico profissional?" .....	83
<b>Gráfico 52.</b> Q2 - Respostas à questão "Alguma vez recorreste a algum tipo de ajuda/apoio psicológico profissional?" .....	83

## **Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos**

CRAMC – Conservatório Regional do Algarve Maria Campina

## Introdução

O presente Relatório de Estágio é constituído por duas partes, sendo que, na primeira parte, consta o registo da Prática de Ensino Supervisionada realizada no ano letivo 2021/2022 no Conservatório Regional do Algarve Maria Campina (CRAMC), em Faro. A segunda parte abrange o projeto de investigação intitulado “A ansiedade nos estudantes de música: o caso dos estudantes de cordas friccionadas que integram e são provenientes de escolas com os regimes articulado ou supletivo”. A metodologia de suporte ao estudo empírico é de natureza descritiva apoiando-se nos dados recolhidos em dois inquéritos por questionário. A amostra escolhida para este estudo foram os estudantes de música de cordas friccionadas do 12º ano de escolaridade e do 1º ano de Licenciatura que integravam e eram provenientes, respetivamente, de escolas de música com regimes articulado ou supletivo.

A ansiedade é uma realidade comumente conhecida na vida dos músicos, tanto em músicos profissionais como em estudantes de música. A nível de investigações sobre a ansiedade nos músicos, nota-se que a informação que existe remete essencialmente para a ansiedade no contexto da performance, existindo uma carência de estudos mais abrangentes e informações relativas à vivência da ansiedade durante o percurso académico dos estudantes de música, mais especificamente dos estudantes do 12º ano de escolaridade e do 1º ano de Licenciatura, que se inserem numa fase das suas vidas (processo de ingresso e ingresso, respetivamente, no Ensino Superior em Música) marcada por várias mudanças e desafios, tornando o estudo da ansiedade nestes níveis de ensino, ainda mais relevante. Não obstante a importância do tema da ansiedade na performance musical, considera-se também de enorme relevância investigar a ansiedade vivenciada pelos estudantes de música fora desse contexto. Neste sentido, o presente estudo tem como objetivo geral: analisar, numa perspetiva comparativa, a perceção dos estudantes de música sobre a vivência da ansiedade durante o seu percurso académico.

Decorrente do objetivo geral, identificámos os seguintes objetivos específicos:

- Identificar os fatores desencadeadores de ansiedade;
- Identificar os sintomas associados às situações de ansiedade;
- Identificar as estratégias de *coping* que utilizam para lidar com a ansiedade;
- Identificar as suas expectativas académicas e profissionais.

Desta forma, pretende-se com este trabalho contribuir para a compreensão do impacto da ansiedade dos estudantes de música, ajudando a promover a consciencialização sobre a importância da saúde mental dos estudantes de música de uma forma mais abrangente.



## **Parte I - Prática de Ensino Supervisionada**



## 1. Introdução

No âmbito do Mestrado em Ensino da Música da Escola Superior de Artes Aplicadas (ESART), foi realizada a Prática de Ensino Supervisionada no ano letivo 2021/2022, que decorreu no Conservatório Regional do Algarve Maria Campina (CRAMC), na cidade de Faro. Esta primeira parte do Relatório de Estágio apresenta o trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo e contém a contextualização escolar, a caracterização da aluna de Violino e da Classe de Conjunto (Orquestra Juvenil), bem como as reflexões de três aulas assistidas de Violino e de Classe de Conjunto e três planificações de cada disciplina (três de Violino e três de Classe de Conjunto), finalizando com uma reflexão final referente à prática pedagógica realizada.

## **2. Contextualização Escolar**

### **2.1. A cidade de Faro**

Faro é atualmente sede de concelho e capital de distrito da região do Algarve, situada na região do litoral sul de Portugal continental. O município de Faro é constituído por uma área de cerca de 202 km<sup>2</sup> e conta com uma população de aproximadamente 61 mil habitantes (Municipal, s.d.). É composto por quatro freguesias: União de Freguesias de Faro, Montenegro, Santa Bárbara de Nexe e Conceição e Estoi. Segundo os censos de 2021 (Pordata, s.d.), a população residente aumentou, assim como o seu envelhecimento, existindo um aumento da população ativa com idade acima dos 54 anos e uma diminuição da população ativa entre os 25 e os 43 anos. Ainda assim, na classe jovem, houve um aumento na escolaridade, constatando um aumento de conclusões dos ensinos secundário e universitário.

Alguns marcos importantes da história desta cidade remontam ao século IV a.C., durante a colonização fenícia da região. Nessa época, a cidade era chamada de Ossonoba e era um dos mais importantes centros urbanos da região sul do país, com um significativo entreposto comercial com base na troca de produtos agrícolas, peixe e minérios. Ao longo dos séculos, a cidade passou por diferentes domínios, incluindo o romano, visigodo e mouro. Durante a ocupação árabe, o nome Ossonoba prevaleceu, mas no século IX, foi substituído por Santa Maria do Ocidente. Posteriormente, no século XI, a cidade passou a ser chamada de Santa Maria Ibn Harun, que deu origem ao nome Faro (Faro, s.d.). Assim, Faro é uma cidade diversificada, com influências históricas que remontam à época de povos como os romanos e mouros. O centro histórico, conhecido como "Cidade Velha" ou "Vila Adentro", é um testemunho desse legado cultural. Outras heranças culturais podem ser encontradas, por exemplo, no Museu Municipal de Faro e no Museu Regional do Algarve, que exibem artefatos históricos.

O turismo de Faro tem sido um grande impulsionador de desenvolvimento económico, promovendo o crescimento da construção civil, do comércio e dos serviços. A dinâmica sazonal turística da cidade de Faro é significativa, refletindo uma maior afluência de turistas na época alta, compreendendo os meses de junho a setembro (Pimentel, 2008). Os visitantes são atraídos essencialmente pelo clima quente e pelas praias, bem como por eventos culturais como festivais de música e festas tradicionais. Assim, a sazonalidade em Faro espelha o padrão comum de muitos destinos turísticos costeiros.

#### **2.1.1. Principais equipamentos culturais**

Os principais equipamentos culturais na cidade de Faro são, segundo o que consta no Projeto Educativo do CRAMC, os seguintes: Auditório Pedro Ruivo, Teatro das Figuras, Teatro Lethes, Auditório da Universidade do Algarve, Auditório do Instituto Português da Juventude, Auditório da Biblioteca Municipal de Faro, Clube Fareense,

Ginásio Clube Fareense, Auditório da Escola de Hotelaria e Turismo do Algarve, Auditório da Escola Superior de Saúde de Faro, Auditório do Museu Municipal de Faro e Igrejas, destacando-se a Sé Catedral e as Igrejas de S. Pedro, Misericórdia, Carmo e S. Luís.

### **2.1.2. Principais atividades e eventos culturais**

As principais atividades e eventos culturais da cidade de Faro, segundo o Projeto Educativo do CRAMC, são: Programação do Teatro Municipal de Faro, Programação do Teatro Lethes, Programação do CRAMC, Programação da Fundação Pedro Ruivo, Festival “F”, FOLKFARO - Festival Internacional de Folclore, Concentração de Motos de Faro, Festival de Órgão do Algarve, Festa da Ria Formosa, FARTUNA – Festival de Tunas Académicas, Açoteia - Faro Rooftop Festival e Programação do Grupo Coral Ossónoba. Mais se acrescenta a existência do festival de música Algarve Music Series, que, desde 2018, oferece uma programação cultural muito enriquecedora para a cidade de Faro.

## **2.2 A Orquestra do Algarve**

A Orquestra do Algarve é uma orquestra de elevada qualidade artística sediada na cidade de Faro e tem um relevante contributo para a qualidade cultural da região do Algarve. Foi fundada em 2002 e denominada, mais tarde, em 2013, de Orquestra Clássica do Sul. Recentemente, em 2023, o maestro Martim Sousa Tavares assumiu o cargo de Maestro Titular e esta voltou a ter o seu nome de origem, Orquestra do Algarve.

A Orquestra apresenta uma programação regular, com um repertório eclético que vai desde o período barroco ao período contemporâneo, oferecendo assim um leque amplo e versátil da música erudita. As atuações que realiza são em vários formatos, tais como: concertos clássicos, concertos de música de câmara, concertos com coro, concertos Promenade (cujo público-alvo são as famílias) e concertos pedagógicos. São também comuns concertos com solistas e maestros convidados e concertos ligados a outras áreas artísticas, como é o caso da dança, da ópera, do fado, do jazz, do Cante Alentejano e da Literatura. Atualmente, a Orquestra do Algarve tem um projeto que conta com um coro misto, coordenado pelo barítono Rui Baeta. O coro, apesar de não ser constituído por músicos profissionais, participa em vários programas consoante a programação com repertório para coro e orquestra (site OA). Um facto interessante sobre esta Orquestra é que a multiculturalidade é uma característica que esteve sempre presente na composição da mesma, tendo músicos de catorze nacionalidades (Orquestra do Algarve, s.d.).

Um dos princípios pelos quais a Orquestra do Algarve se gere é a sua convicção de “que o fortalecimento do contacto da sociedade com a música erudita é fundamental para elevar o nível cultural da população e, nesse sentido, valoriza a proximidade com todos os grupos sociais, com o principal intuito de democratizar o acesso à Cultura”. Além disto, também tem tido como principal missão “a procura incessante por cativar

novos públicos, bem como a educação e pedagogia dos mais jovens para a música clássica” (Orquestra do Algarve, s.d.).

### **3. O Conservatório Regional do Algarve Maria Campina**

O Conservatório Regional do Algarve Maria Campina (CRAMC) é uma escola de Ensino Especializado de Música e Dança que se encontra edificada na cidade de Faro. O seu nome deve-se à ilustre pianista algarvia, Maria Campina de Sousa Pereira Ruivo (1914-1984), por ter sido a própria a fundar este estabelecimento de ensino em 1972. Inicialmente, a sua atividade funcionava nas instalações do Teatro Lethes, em Faro, mas, devido ao aumento do número de alunos, foi necessária a criação de um novo espaço e, em 1992, foi inaugurado em terreno cedido pela Câmara Municipal de Faro e com apoio financeiro governamental, o edifício do Conservatório Regional do Algarve (CRAMC). Desde a sua existência que é uma instituição escolar de referência na região do Algarve e que se tornou no mais importante agente de ensino e divulgação da Música e da Dança na região, não apenas devido à sua atividade letiva, mas também pelos inúmeros eventos dinamizados tanto no Algarve como a nível nacional e internacional. É de ressaltar que, em 1988, o CRAMC teve reconhecimento estatal com a medalha de Mérito Cultural ao abrigo do Decreto-Lei n.º 123/84, de 13 de abril, pela secretaria de Estado da Cultura e, em 7 de setembro de 2004, teve reconhecimento municipal com a Medalha de Mérito Municipal – Grau de Ouro ao abrigo dos artº 11º e 12º do Regulamento de Medalhas Municipais, pela Câmara Municipal de Faro. É também relevante mencionar o Concurso Nacional de Piano Maria Campina que muito contribuiu para enaltecer o nome do CRAMC. Entre 1984 e 1997, foram organizadas 7 edições em memória de Maria Campina e, a partir de 1999, o Concurso passou a ser organizado pela Fundação Pedro Ruivo, transformando-se, em 2001, num Concurso Luso-Brasileiro. Posteriormente, em 2002, tornou-se Concurso Internacional (CRAMC).

O Conservatório Regional do Algarve Maria Campina é uma escola que funciona em regime de Ensino Particular e Cooperativo, com autonomia pedagógica, administrativa e financeira (CRAMC, p. 18). O CRAMC tem como principal objetivo “oferecer uma formação de qualidade, que prepare os alunos para seguirem uma vertente artística profissional, ou, se não for essa a sua opção, uma vertente de complemento de formação e enriquecimento pessoal” (CRAMC, p. 18). O Ensino Especializado da Música e da Dança desenvolve-se em dois níveis: Básico (com duração de 5 anos) e Secundário (com duração de 3 anos). Na área da música, os cursos, em ambos os níveis, podem ser frequentados em Regime Articulado, ou em Regime Supletivo (CRAMC). O Regime Articulado engloba “a frequência de um curso artístico especializado quando assegurado por duas escolas distintas” e o Regime Supletivo, “a frequência, além do ensino básico geral, da componente de formação artística de um curso artístico especializado” (DR, 2018, p. 3790). Ou seja, através do Ensino Articulado, é possível a frequência do Ensino Regular e do Ensino Especializado da Música e Dança, sendo necessário um plano de estudo adaptado. Para tal, a flexibilidade na carga horária do

aluno e a não duplicação de disciplinas na componente artística/expressões criativas, são condições necessárias. As disciplinas são integradas na matriz curricular da Escola Regular (CRAMC, s.d.). No Ensino Supletivo, é possível que o aluno, independentemente das suas habilitações no Ensino Regular, frequente disciplinas da componente de formação técnica (vocacional/artística) (CRAMC).

Assim, o CRAMC apresenta oferta dos seguintes cursos de música (CRAMC): Curso Básico (1º ao 5º grau, equivalente aos níveis do 5º ao 9º ano de escolaridade) e Curso Secundário (6º ao 8º grau, equivalente aos níveis do 10º ao 12º ano de escolaridade) em Regime Articulado e Supletivo e os Cursos Pré-escolar (dos 3 aos 5 anos de idade), Iniciação (dos 6 aos 9 anos de idade) e Livre, dirigido aos alunos que têm gosto pela área da música e que pretendam frequentar uma ou mais disciplinas sem a pretensão de obterem uma certificação oficial dos seus estudos.

### **3.1. Condições físicas**

#### **3.1.1. Edifício**

O CRAMC dispõe de um edifício com três pisos (uma cave e dois pisos superiores) de área coberta de 3071 m<sup>2</sup> e descoberta de 47 m<sup>2</sup>. Na cave, encontra-se a Biblioteca e a Discoteca, 34 salas, 4 arrecadações e 4 casas de banho. No rés do chão, encontram-se 32 salas, 6 casas de banho, os Serviços Administrativos, a Reprografia, a Direção Pedagógica, a Direção Administrativa, bem como um terraço e um auditório com um fosso de orquestra, com capacidade para 418 lugares sentados e onde são realizadas diversas atividades de âmbito cultural. Por fim, no 1º andar, encontra-se uma sala museu dedicada a Maria Campina (CRAMC, p. 29).

#### **3.1.2. Equipamento**

O CRAMC goza de espaço físico e equipamento específico e adequado às suas atividades, quer para a área da música quer para a área da dança.

As salas de música estão equipadas com quadros pautados, cadeiras com braços articulados, mesas ou secretárias, armários para arrumações, espelhos e a maior parte possui um piano. Mais se acrescenta que o Conservatório disponibiliza gratuitamente salas para estudo e também faculta o aluguer de instrumentos musicais.

Na área da dança, os estúdios estão igualmente equipados com material e equipamento específico, contendo chão de linóleo, barras, espelhos e aparelhagem de som. Os Serviços Administrativos também reúnem equipamento e *software* informático adequado à sua atividade.

Todo o edifício do CRAMC é abrangido por aquecimento, sendo que o Auditório, Estúdios de Dança, Serviços Administrativos, as Salas de Direção e a Sala 50 possuem sistema de ar condicionado (CRAMC, p. 29)

## **3.2. Órgãos de gestão**

O CRAMC é composto pelos seguintes órgãos (CRAMC, p. 34): Assembleia Geral, Conselho Administrativo, Conselho Fiscal e Conselho Pedagógico.

## **3.3. População escolar**

### **3.3.1 Corpo discente**

No ano letivo de 2021/2022 frequentaram o CRAMC um total de 431 alunos, divididos por alunos de dança (108) e de música (323).

### **3.3.2. Corpo docente e não docente**

O corpo docente do CRAMC, no ano letivo de 2021/2022 foi constituído por 24 professores, sendo 20 da área de música e 4 da área de dança.

Fizeram parte do corpo não docente do CRAMC, um total de 8 elementos, divididos por funcionários administrativos (secretaria, recursos humanos, contabilidade e design/publicidade) e funcionários para serviços auxiliares (receção, vigilância, manutenção e limpeza).

## **3.4. Atividades culturais**

Com o objetivo de proporcionar aos alunos uma ampla gama de vivências e experiências artísticas, bem como enriquecer a interação com a comunidade educativa, o CRAMC realiza com regularidade várias atividades culturais tais como: os concertos de final de ano, audições de diversas classes de instrumento, concertos comemorativos, concertos solidários, concertos comentados, palestras sobre assuntos de interesse musical, intercâmbios com escolas nacionais ou estrangeiras, visitas de estudo, participação em concursos e festivais (nacionais e internacionais), Seminários, Workshops, Masterclasses e espetáculos de Dança (CRAMC, pp. 35-36).

## **3.5. Avaliação**

### **3.5.1. Princípios gerais**

Conforme determinado no Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo (Decreto-Lei nº 152/2013, de 4/11), o CRAMC, tendo autonomia pedagógica nos níveis Básico e Secundário do ensino da Música e no nível Básico do ensino da Dança, avalia os alunos sem depender das escolas públicas.

A avaliação do aproveitamento escolar dos alunos é feita de acordo com as normas legais em vigor. A avaliação é contínua e as audições, mesmo sendo consideradas atividades extraescolares, são elementos de avaliação.

### 3.5.2. Critérios de Avaliação

Os critérios de avaliação atualmente em vigor no CRAMC das disciplinas de Instrumento e Classe de Conjunto, são os apresentados na Tabela 1 (CRAMC, p. 25).

**Tabela 1** - Critérios de avaliação das disciplinas de Instrumento e Classe de Conjunto conforme o Projeto Educativo 2020-2023 do CRAMC.

Instrumento	Classes de Conjunto
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Progressos técnicos e musicais;</li> <li>● Participação/interesse;</li> <li>● Estudo feito em casa;</li> <li>● Desempenho em audições e concertos;</li> <li>● Comportamento;</li> <li>● Assiduidade;</li> <li>● Pontualidade;</li> <li>● Outros parâmetros.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Preparação individual;</li> <li>● Capacidade de integração no conjunto/musicalidade;</li> <li>● Desempenho em audições e concertos;</li> <li>● Leitura rítmica;</li> <li>● Comportamento;</li> <li>● Assiduidade;</li> <li>● Pontualidade;</li> <li>● Outros parâmetros.</li> </ul>

Na Tabela 2, são apresentados os critérios de avaliação especificamente para a disciplina de Violino.

**Tabela 2** - Critérios de Avaliação do Departamento de Cordas Friccionadas - Violino. Fonte: Critérios de Avaliação do CRAMC.

Domínio da avaliação	Critérios gerais	Critérios específicos	Instrumentos indicadores de avaliação	Tipo de avaliação	%
COGNITIVO (Conhecimentos e capacidades)	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Aquisição de competências essenciais e específicas;</li> <li>● Domínio das aprendizagens essenciais;</li> <li>● Evolução na aprendizagem;</li> <li>● Autorregulação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Coordenação psicomotora;</li> <li>● Precisão rítmica;</li> <li>● Qualidade de som;</li> <li>● Capacidade de analisar a partitura como um todo (frase, harmonia, pulsação, articulação, dinâmicas, estilo);</li> <li>● Capacidade de reflexão e autocritica (identificar e resolver problemas);</li> <li>● Capacidade de concentração e memorização;</li> <li>● Capacidade de diagnosticar e resolver no imediato os problemas que possam surgir durante a performance;</li> <li>● Persistência;</li> <li>● Resistência ao stress.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Execução: demonstrada aula a aula ao longo do período;</li> </ul>	Av. Contínua	35%
			<ul style="list-style-type: none"> <li>● Rubricas;</li> <li>● Audições e provas de avaliação;</li> </ul>	Av. Sumativa	40%
ATITUDINAL	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Hábitos de estudo;</li> <li>● Responsabilidade;</li> <li>● Autonomia;</li> <li>● Empatia;</li> <li>● Espírito de equipa;</li> <li>● Autoestima;</li> <li>● Motivação;</li> <li>● Postura;</li> <li>● Civismo;</li> <li>● Socialização.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Assiduidade e pontualidade;</li> <li>● Interesse e empenho na disciplina;</li> <li>● Atitude na sala de aula;</li> <li>● Cumprimento das tarefas atribuídas;</li> <li>● Qualidade e regularidade do estudo;</li> <li>● Respeito pelos outros, assim como pelos materiais e equipamentos escolares;</li> <li>● Postura em apresentações públicas (como ouvinte ou participante);</li> <li>● Participar nas atividades da escola.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Observação direta.</li> </ul>	Av. Contínua	25%

### **3.6. Princípios e valores**

O Conservatório Regional do Algarve Maria Campina apresenta no documento do Projeto Educativo, uma lista de princípios pelos quais se gere, sendo eles (GRAMC, pp. 38-47):

- Afirmar o GRAMC como uma escola de excelência;
- Evoluir numa contínua melhoria da qualidade de ensino;
- Contribuir para uma maior qualidade de trabalho pedagógico disciplinar e interdisciplinar;
- Contribuir para o desenvolvimento pessoal e social da pessoa;
- Promover o envolvimento eficaz da família na vida escolar dos seus educandos;
- Contribuir para o enriquecimento e defesa do espaço educativo e cultural do GRAMC;
- Promover a consciência da identidade e sentido da escola, integrada também na vida educativa e artística da cidade e da região em que se insere;
- Clarificar e democratizar a gestão de escola, com sentido de responsabilidade individual e coletiva;
- Possibilitar a formação de docentes e funcionários;
- Respeitar a identidade e realização dos professores na docência e na prática artística também exterior à instituição;
- Promover a igualdade de oportunidades e o sucesso escolar para todos;
- Sensibilizar para o respeito e defesa do património cultural e artístico;
- Consolidar o Conservatório como instituição segura e de confiança perante desafios pandémicos e de outra ordem.

## **4. Caracterização da Aluna de Instrumento - Violino**

A aluna de instrumento frequenta o regime articulado no 5º grau no Conservatório, equivalente ao 9º ano de escolaridade, sendo este o seu último ano a frequentar os estudos de violino. Até ao ano letivo anterior, estudou com outro professor, tendo apenas ingressado este ano na classe da professora Helena Duarte.

Durante o ano letivo de 2021/2022, mostrou-se interessada, colaborativa, sempre com uma postura de respeito e verificou-se a existência de hábitos de estudo regulares, pelo que teve um aproveitamento positivo, atingindo os objetivos estipulados dentro do que era expectado para a aluna. No entanto, a aluna tinha alguns problemas pessoais que comprometeram o aproveitamento de algumas aulas de violino. De personalidade calma e reservada, a aluna apresentava algum desconforto e falta de confiança com o instrumento, pelo que, durante o ano letivo, a professora tentou motivar e instigar o gosto pelo violino e pela música clássica.

## **5. Planificações e Reflexões das Aulas de Violino**

Tabela 3 - Planificação da aula de Violino de 8 de março de 2022

Planificação da aula de Instrumento							
Disciplina	Violino		Sala	50	Duração	45 min.	Sumário
Professor	Helena Duarte			Aula nº	-	Primeiro Solo, Op. 77, No. 1 de C. Dancla.	
Aluno	-			Grau	5º grau		
Período	2º	Data	08/03/2022	Hora	17h00-17h45		
Conteúdos Programáticos	Competências Gerais	Competências Específicas		Estratégias	Recursos	Avaliação	Tempo
Primeiro Solo, Op. 7, No. 1 de C. Dancla.	<p>Aplicar e consolidar conhecimentos.</p> <p>Demonstrar domínio de várias articulações.</p> <p>Desenvolver estabilidade e compreensão rítmica.</p>	<p>Compreender o ritmo.</p> <p>Manter a afinação e estabilidade rítmica no acompanhamento de piano.</p> <p>Domínio da pulsação.</p> <p>Mostrar destreza da mão esquerda.</p> <p>Conexão entre secções.</p>		<p>Subdivisão rítmica.</p> <p>Executar secções rítmicas com o metrónomo.</p> <p>Verbalizar ritmos com números ou vogais.</p> <p>Respirar no início de uma nova secção.</p> <p>Executar secções rítmicas sem ligaduras.</p> <p>Execução da peça com acompanhamento de piano.</p>	<p>Partituras.</p> <p>Lápis e borracha.</p> <p>Estante.</p> <p>Violino.</p> <p>Metrónomo.</p> <p>Piano.</p>	<p>Avaliação através da observação direta.</p> <p>Pontualidade e assiduidade.</p> <p>Atitude e comportamento.</p>	<p>'5 – Preparação e afinação do violino.</p> <p>'40 – Execução e trabalho sobre o Primeiro Solo, Op. 77, No. 1 de C. Dancla.</p>

## 5.1. Reflexão da aula de Violino de 8 de março de 2022

A aula iniciou-se com a afinação do violino. Seguiu-se a execução da peça Primeiro Solo, Op. 77, No. 1 de C. Dancla.

Com o objetivo da aluna se habituar ao acompanhamento com piano e a fim de serem corrigidos alguns ritmos que a aluna interiorizou incorretamente no seu estudo individual, a professora, no piano, tocou a parte de acompanhamento. De forma geral, verificou-se uma grande irregularidade no tempo/pulsação. Havia muitas questões rítmicas que poderiam ter sido resolvidas autonomamente com o estudo com metrônomo. Também foi notório que, com a introdução do piano, a afinação alterou-se e as mudanças de posição ficaram mais descontroladas, o que demonstrava ainda mais a importância desta intervenção para adaptação ao piano.

Antes da entrada para a secção *cantante*, a professora pediu que, na pausa, a aluna fizesse uma respiração como preparação e introdução da secção diferente.

Na secção que se segue (Figura 1), foi necessário reforçar a articulação da nota ré (assinalada) - semínima com ponto, que a torna mais curta, tendo de haver uma separação entre as notas. Foi sugerido que pensasse na nota como uma anacruza para a secção que se seguia, onde a aluna acabou por perder a noção da pulsação devido à ligadura na primeira colcheia. Para isto, foi necessário o esclarecimento do ritmo, primeiramente sem a ligadura, depois com a ligadura.



Figura 1. Secção da peça Primeiro Solo, Op. 77, No. 1 de Charles Dancla

Numa secção em semicolcheias (Figura 2), constataram-se dificuldades em manter o ritmo estável, pelo que a aluna cantou o ritmo, primeiro sem, depois com a ajuda do metrônomo. Contudo, para lhe ficar melhor assimilado o ritmo, foi ainda necessário a aluna dizer o ritmo com números: "1, 2, 3, 4".



Figura 2. Secção com semicolcheias da peça Primeiro Solo, Op. 77, No. 1 de Charles Dancla

No exemplo que se segue (Figura 3), constatou-se dificuldade em entender e executar o ritmo para a entrada nas semicolcheias. Inicialmente parecia apenas um problema técnico, mas a aluna levou algum tempo a entender o ritmo. Foi sugerido que fizesse um ligeiro corte na nota mi (em vez de tocar com toda a sua duração) para

preparar o quarto dedo (ré) e entrar a tempo. Foi também sugerido que “substituísse” a primeira semicolcheia (mi) pela vogal “i”, primeiro a verbalizar, depois apenas a pensar mentalmente, ficando em pausa.



Figura 3. Secção da peça Primeiro Solo, Op. 77, No. 1 de Charles Dancla

Outra dificuldade observada foram os ritmos de colcheias com ponto e semicolcheias. Foi explicada a subdivisão rítmica e a aluna tocou algumas vezes apenas a colcheia com ponto (sem a semicolcheia). Para estas questões, foi novamente aconselhado o estudo individual com metrónomo.

**Tabela 4 - Planificação da aula de Violino de 23 de março de 2022**

Planificação da aula de Instrumento							
Disciplina	Violino		Sala	50	Duração	45 min.	Sumário
Professor	Helena Duarte			Aula nº	-	Primeiro Solo, Op. 77, No. 1 de C. Dancla.	
Aluno	-			Grau	5º grau		
Período	3º	Data	23/03/2022	Hora	17h00-17h45		
Conteúdos Programáticos	Competências Gerais	Competências Específicas		Estratégias	Recursos	Avaliação	Tempo
Primeiro Solo, Op. 7, No. 1 de C. Dancla.	<p>Aplicar e consolidar conhecimentos.</p> <p>Executar mudanças de posição.</p> <p>Executar com um som consistente.</p> <p>Desenvolver estabilidade rítmica.</p> <p>Demonstrar coordenação entre as duas mãos.</p> <p>Executar cordas dobradas.</p>	<p>Compreender o ritmo.</p> <p>Domínio da pulsação.</p> <p>Melhorar a afinação.</p> <p>Executar as dinâmicas.</p> <p>Usar vibrato.</p> <p>Executar appoggiaturas.</p> <p>Melhorar as mudanças de posição.</p> <p>Dominar o <i>detaché</i>.</p> <p>Dominar a técnica de arco nas cordas dobradas.</p>	<p>Executar as mudanças de posição com a mão esquerda mais relaxada.</p> <p>Trabalho por secções.</p> <p>Executar secções em cordas soltas e com paragens entre notas para preparar antecipadamente a mão esquerda.</p> <p>Executar secções numa pulsação mais lenta.</p> <p>Executar secções com diferentes ligaduras e ritmos.</p> <p>Controlar a consistência do som com o indicador da mão direita.</p> <p>Explorar os diferentes sons existentes entre a escala e o cavalete para perceção da zona onde o som é consistente.</p>	<p>Partituras.</p> <p>Lápis e borracha.</p> <p>Estante.</p> <p>Violino.</p>	<p>Avaliação através da observação direta.</p> <p>Pontualidade e assiduidade.</p> <p>Atitude e comportamento.</p>	<p>'5 – Preparação e afinação do violino.</p> <p>'40 – Execução do Primeiro Solo, Op. 77, No. 1 de C. Dancla.</p>	

## 5.2. Reflexão da aula de Violino de 23 de março de 2022

A aula iniciou-se com a afinação do violino. Seguidamente, a aluna executou o Primeiro Solo, Op. 77, No. 1 de C. Dancla.

Numa secção com semicolcheias, era necessária mais articulação da mão esquerda e estabilidade rítmica. Para resolver estas questões, a aluna tocou a secção numa pulsação mais lenta, com ligaduras de 2 em 2 notas e de 4 em 4 notas, com diferentes ritmos.

Nos *trilos*, ainda foi notória a dificuldade em tocar cada nota na pulsação, bem como a *appoggiatura* no tempo correto do último *trilo*. Relativamente ao som, para o manter consistente em toda a duração das notas, era necessária mais pressão no dedo indicador da mão direita na zona da ponta do arco. Para ter a experiência de procurar timbres diferentes, a aluna tocou em várias zonas do arco entre o cavalete e a escala. O objetivo desta intervenção foi fazê-la perceber que, quanto mais tocasse na zona da escala (algo recorrente na técnica da aluna), menos projeção sonora iria ter.

Foi também abordada a questão das mudanças de posição, cujo movimento da mão esquerda estava demasiado rápido e “preso” ao braço do violino, devendo relaxar o polegar e escorregar a mão.

Na secção que se segue, de cordas dobradas (Figura 4), verificou-se que o arco da aluna habitualmente não tocava nas cordas lá e mi, em simultâneo. A distância entre as cordas era menor do que o perfeccionado pela aluna, que fazia mais movimentos do braço direito do que o necessário. A aluna tocou a passagem em cordas soltas e, posteriormente, com uma paragem entre cada duas notas, mas não conseguiu usar esse tempo de paragem para preparar as notas seguintes. Ficou com consciência do problema, mas a dificuldade de execução manteve-se.



Figura 4. Secção com cordas dobradas da peça Primeiro Solo, Op. 77, No. 1 de Charles Dancla

No início da secção *largamente*, a aluna estava com um golpe de arco mais articulado e a afastar-se da corda mais do que seria pretendido. Por isso, foi pedido que desse ênfase à primeira nota de cada quatro semicolcheias e à nota fá, de modo que todas as notas fossem perceptíveis e que tivessem um bom contacto com o arco na corda, em *detaché*. Particularmente as cordas ré e sol tinham menos contacto, pelo que a aluna tocou um compasso em cordas soltas, com a consciência da necessidade de pôr mais peso no indicador da mão direita e da direção do arco perpendicular à corda.

Ao longo da aula, foram corrigidas várias vezes questões rítmicas, como foi o caso da secção que se segue (Figura 5), em que a aluna não estava a dar o tempo completo da semínima com ponto. Houve ainda um trabalho de afinação das notas seguintes.



**Figura 5.** Secção da peça Primeiro Solo, Op. 77, No. 1 de Charles Dancla para correção do ritmo

Para melhorar uma frase em termos de som (mais cuidado), foi pedido que a aluna vibrasse a última nota, mais longa (nota ré), apresentada na Figura 6.



**Figura 6.** Secção da peça Primeiro Solo, Op. 77, No. 1 de Charles Dancla

No final da aula, a professora motivou a aluna para que tentasse tirar uma boa experiência ao fazer música, apesar dos nervos que possam surgir numa apresentação pública. Referiu a importância de uma atitude confiante, que iria ser transmitida ao público.

Tabela 5 - Planificação da aula de Violino de 24 de maio de 2022

Planificação da aula de Instrumento								
Disciplina	Violino		Sala	50	Duração	45 min.	Sumário	
Professor	Helena Duarte			Aula nº	-	Primeiro Solo, Op. 7, No. 1 de C. Dancla.		
Aluno	-			Grau	5º grau	Romeo and Juliet (Love theme) de Nino Rota.		
Período	3º	Data	24/05/2022	Hora	17h00-17h45			
Conteúdos Programáticos	Competências Gerais		Competências Específicas		Estratégias	Recursos	Avaliação	Tempo
Primeiro Solo, Op. 7, No. 1 de C. Dancla. <i>Romeo and Juliet (Love theme)</i> de Nino Rota. Concertino Op. 14 de L. Portnoff.	Aplicar e consolidar conhecimentos. Melhorar a afinação. Melhorar as mudanças de posição. Executar o repertório integralmente. Executar com um som consistente. Desenvolver estabilidade rítmica. Demonstrar coordenação entre as duas mãos.	Compreender o ritmo. Domínio da pulsação. Manter afinação e estabilidade rítmica no acompanhamento de piano. Executar as dinâmicas. Conexão entre secções. Compreender e executar intenções musicais e frases melódicas. Usar mais <i>vibrato</i> .	Execução integral da peça. Verificar a afinação com as cordas soltas. Executar as mudanças de posição com a mão esquerda mais relaxada. Trabalho por secções. Execução da peça com acompanhamento de piano. Sugestão do estudo em cordas soltas, com diferentes ritmos e numa pulsação mais lenta. Anotar as indicações dadas na aula para auxílio de estudo.	Partituras. Lápis e borracha. Estante. Violino. Metrónomo. Piano.	Avaliação através da observação direta. Pontualidade e assiduidade. Atitude e comportamento.	'5 - Preparação e afinação do violino. '5 Execução integral do Primeiro Solo, Op. 77, No. 1 de C. Dancla. '20 - <i>Romeo and Juliet (Love theme)</i> de Nino Rota. '15 - Concertino Op. 14 de L. Portnoff.		

### 5.3. Reflexão da aula de Violino de 24 de maio de 2022

A aula iniciou-se com a afinação do violino, seguindo-se a execução e trabalho de todo o repertório, como preparação para a prova.

Na execução do Primeiro Solo, Op. 77, No. 1 de C. Dancla, observou-se a aluna pouco confortável/confiante com o instrumento, acabando por não se perceberem as frases musicais ou finais e inícios das diferentes secções da peça. Seria importante fazer respirações, principalmente no início de cada frase, permitindo à aluna antecipar a execução, física e mentalmente. Havia frases e/ou secções diferentes e era necessário saber identificá-las e tocá-las de maneiras distintas.

Outro facto que foi possível observar, foi que a aluna tocava sem parar, habitualmente não corrigindo quando se enganava. Os erros são naturais e muito comuns, e é importante os alunos não ficarem presos a aspetos menos positivos que possam ter acontecido momentaneamente, mas, por outro lado, fazia com que, neste caso, a aluna se habituasse a tocar e a estudar com erros, que acabariam por ser assimilados por alguma displicência no estudo.

Na peça *Romeo and Juliet (Love theme)* de Nino Rota, verificou-se a desafinação na primeira nota (nota sol). Para que não voltasse a acontecer, era necessário a aluna confirmar a afinação desta primeira nota com a corda solta sol. A professora acrescentou que, mesmo numa prova ou audição, se necessário, era preferível usar esta estratégia, a comprometer desde o início a afinação da peça. Ainda relativamente a esta nota, foi pedida mais confiança na sua execução, necessitando de mais velocidade de arco e um movimento do braço direito livre, para não parar o som da nota.

Também nesta peça se sentiu a falta de carácter, musicalidade e direção das frases melódicas. Era necessário mais *vibrato*, em particular nas notas mais longas e no início de cada frase, conectar mais as frases e enfatizar mais as dinâmicas. Relativamente à afinação, sendo uma peça mais acessível a nível técnico, observou-se que a aluna precisava de algum tempo de estudo individual para esclarecer alguns intervalos e para a mão esquerda se habituar às mudanças de posição.

Foi notória a instabilidade rítmica, reconhecida também pela aluna. Na questão rítmica, a estabilidade perdia-se principalmente nas notas mais longas e com ligaduras para colcheias. Posteriormente, a professora acompanhou a aluna ao piano para esclarecimento de alguns ritmos. Relativamente ao som, este poderia ser mais consistente se a aluna não tocasse tanto na zona da escala e se conseguisse mais contacto com o arco na corda.

Na execução do Concertino Op. 14 de L. Portnoff, para uma melhor e mais segura afinação, era necessário que as mudanças de posição se fizessem com a mão esquerda mais relaxada, a escorregar pelo braço do violino e não a “atirar” o dedo até à zona da nota. Para não cortar as frases musicais, a aluna deveria usar mais recorrentemente *vibrato* e tocar as notas com a sua total duração. Relativamente aos harmónicos,

estavam pouco claros, pelo que não só a mão esquerda tinha de estar com o dedo no sítio correto da nota, como a mão direita tinha de ter mais ataque no início da nota.

Verificou-se também falta de coordenação entre as duas mãos e mudanças de corda numa secção com semicolcheias. A aluna estava a fazer movimentos no braço direito, com mais amplitude do que o necessário. Sugeriu-se o estudo com cordas soltas, diferentes ritmos e numa pulsação muito mais lenta.

No final da aula, a professora reforçou a importância do estudo com metrónomo e pediu à aluna para fazer anotações das indicações dadas, para no seu estudo individual ter uma referência escrita do que tem de melhorar e estudar.

## **6. Caracterização da Classe de Conjunto - Orquestra Juvenil**

A Orquestra Juvenil do CRAMC foi formada em 2013 pela Professora Helena Duarte (atual professora e maestrina), também docente de violino desta instituição. A composição da orquestra varia consoante os alunos que a integram em cada ano letivo.

Durante o decorrer do ano letivo 2021/2022, a orquestra teve a colaboração do professor Jean-Christian Houde e foi constituída na sua totalidade por 24 alunos: 10 a frequentar o 4º grau, 10 o 5º grau, 1 o 6º grau, 2 o 7º grau e 1 aluno em Regime Livre, dividindo-se em 14 violinos (8 primeiros e 6 segundos), 2 violoncelos, 4 clarinetes, 2 flautas, 1 trompete e 1 piano.

As aulas de orquestra foram realizadas semanalmente e tiveram a duração de 2 horas e 15 minutos.

### **6.1. Planificações e reflexões das aulas de Classe de Conjunto**

**Tabela 6 - Planificação da aula de Classe de Conjunto de 29 de março de 2022**

Planificação da aula de Classe de Conjunto							
Disciplina	Classe de Conjunto	Sala	51	Duração	2h15min.	Sumário	
Professor	-			Aula nº	-	<b>Execução e trabalho das peças:</b> As Quatro Estações, Inverno (1º and.) de A. Vivaldi (arr. I. Farrington). Canção do Toreador da Suíte Carmen No. 2 de G. Bizet (arr. Andrew Smith). Earth de H. Zimmer (arr. I. Farrington). Rondo, Abdelazar Suite de H. Purcell (arr. I. Farrington). Dança Húngara N.º 5 de J. Brahms (arr. I. Farrington). Sons of Skyrim de J. Soule (arr. H. Duarte).	
Aluno	Orquestra Juvenil			Grau	4.º - 7.º graus		
Período	2º	Data	29/03/2022	Hora	18h30-20h45		
Conteúdos Programáticos	Competências Gerais	Competências Específicas		Estratégias	Recursos		Avaliação
As Quatro Estações, Inverno (1º and.) de A. Vivaldi (arr. I. Farrington). Canção do Toreador da Suíte Carmen No. 2 de G. Bizet (arr. Andrew Smith). Earth de H. Zimmer (arr. I. Farrington). Rondo, Abdelazar Suite de H. Purcell (arr. I. Farrington). Dança Húngara N.º 5 de J. Brahms (arr. I. Farrington). Sons of Skyrim de J. Soule (arr. H. Duarte).	Aplicar e consolidar conhecimentos. Desenvolvimento de rigor a nível individual e coletivo.	Executar diferentes dinâmicas. Melhorar a expressividade e atitude na execução das peças. Compreender e executar vários tipos de articulação. Melhorar a coesão sonora e rítmica.		Execução e trabalho por secções. Execução das secções num tempo mais lento. Execução integral das peças. Trabalho por naipes. Trabalho de afinação. Trabalho de precisão e estabilidade rítmica. Conhecimento das partes de cada naipe.	Partituras. Lápis e borracha. Estantes. Instrumentos.	Avaliação através da observação direta. Pontualidade e assiduidade. Atitude e comportamento.	'15 – Arrumação da sala e afinação dos instrumentos. '10 – Conversa sobre a temática "bullying". '15 - Canção do Toreador da Suíte Carmen No. 2 de G. Bizet (arr. Andrew Smith). '10 – Intervalo. '20 - Earth de H. Zimmer (arr. I. Farrington). '19 - Rondo, Abdelazar Suite de H. Purcell (arr. I. Farrington). '4 – Dança Húngara N.º 5 de J. Brahms (arr. I. Farrington). '2 - Sons of Skyrim de J. Soule (arr. H. Duarte).

## 6.2. Reflexão da aula de Classe de Conjunto de 29 de março de 2022

A aula iniciou-se com preparação da sala e afinação dos instrumentos. Nesta aula estiveram a faltar alguns alunos, como foi o caso do pianista.

Um aluno colocou a questão do polémico momento que marcou a cerimónia dos Óscares que se realizou nos dois dias anteriores a esta aula, no dia 27 de março de 2022. O ator Will Smith agrediu o comediante Chris Rock por este ter feito uma piada sobre a perda de cabelo da sua esposa, que sofria uma doença – alopecia. Este incidente teve uma grande repercussão na comunicação social e, nesta aula, levou a que se desenvolvesse uma conversa sobre *bullying* em contexto escolar. Foi importante a abordagem deste tema numa aula de classe de conjunto, porque, sendo uma forma de violência, era importante os alunos conhecerem esta realidade e saberem intervir em situações deste tipo. O Conservatório é um espaço educativo onde os alunos se devem sentir seguros, protegidos e respeitados por todos. Especificamente numa orquestra, funcionando como um grupo, a existência de *bullying* é um fator inibidor da coesão dos elementos e da sua produtividade.

Deu-se continuidade à aula com As Quatro Estações, Inverno (1º and.) de A. Vivaldi (arr. I. Farrington), onde foram trabalhadas questões como dinâmicas, junção rítmica, afinação e articulação. Foi feito um exercício em que os alunos tocaram com os olhos fechados com o objetivo de se ouvirem e se concentrarem em encontrar um som bonito individual, que contribuísse para um som bonito de grupo.

De forma geral, os alunos tinham de se ouvir mais e estar mais em contacto uns com os outros. Era necessária mais conexão e mais som em muitas secções. Quando as dinâmicas eram mais *piano*, verificava-se uma tendência para atrasar no tempo e, em contrário, quando eram mais *forte*, os alunos tendiam a acelerar. A professora pediu para a orquestra seguir a concertino e os chefes de naipe, sendo esse o princípio fundamental da orquestra.

Foi pedido aos alunos que imaginassem um cenário em que tocavam para uma audiência de surdos-mudos e de que forma tocariam para conseguir passar a ideia daquilo que estavam a fazer. Os alunos responderam que seria por meio das suas expressões e atitudes, ao qual a professora complementou dizendo para tocarem usando os sentidos e pensarem em tocar para pessoas para além da sua realidade. Os alunos precisavam de tocar com mais intensidade e intencionalidade.

Foi reforçada a necessidade de os alunos tocarem com mais intensidade e intencionalidade e a importância de saberem as partes dos outros instrumentos e saberem identificar quais as partes que se tinham de ouvir mais (porque são mais importantes), e as partes que se tinham que ouvir menos (mais de acompanhamento). Depois, a orquestra tocou uma secção em *tutti* com este novo pensamento, verificando-se uma maior junção rítmica.

Seguiu-se a execução da Canção do Toreador da Suite Carmen No. 2 de G. Bizet (arr. Andrew Smith). Com a ausência do pianista, cuja parte era uma importante referência na estabilidade rítmica e nas dinâmicas, a orquestra ficou muito mais exposta e a execução tornou-se mais difícil. Houve trabalho de secções que foram melhorando pela repetição.

Após o intervalo, os alunos executaram a peça *Earth* de H. Zimmer (arr. I. Farrington). Empreendeu-se algum trabalho por secções com o objetivo de melhorar a qualidade de som e manter a estabilidade rítmica. Para ajudar na junção rítmica dos violinos e violoncelos, ao tocarem uma secção, a restante orquestra marcou a pulsação em palmas. Depois, foi abordada a afinação de algumas notas entre os mesmos instrumentos.

Posteriormente, procedeu-se à execução da peça *Rondo*, Abdelazar Suite de H. Purcell (arr. I. Farrington), onde foram identificadas as partes (vozes) mais importantes (as importantes deviam ser tocadas mais *forte* e as menos importantes deviam ser tocadas mais *piano*). Para melhorar a junção rítmica, tocaram só as cordas e, quando se atingiu alguma estabilidade, juntaram-se os sopros.

Na Dança Húngara N.º 5 de J. Brahms (arr. I. Farrington), verificaram-se problemas de junção rítmica, e mesmo passagens que já tinham sido anteriormente trabalhadas, não estavam juntas nesta aula. Prosseguiu-se com a execução integral da peça *Sons of Skyrim* de J. Soule (arr. H. Duarte).

No final da aula, houve uma conversa relativa a uma aula extra que a professora iria dar no dia seguinte, para as cordas (no horário das 18h45 às 20h). Apesar de esta aula não ser obrigatória, a professora ressaltou a importância da comparência de todos os alunos.

Considero que esta aula foi particularmente problemática no aspeto rítmico da parte de todos os alunos, devido à ausência do pianista, que era um grande suporte para a orquestra. Apesar de a professora ser muito clara e assertiva na sua direção, o piano era um instrumento que os alunos conseguiam ouvir bem e o pianista era um aluno muito consciente musicalmente e, ritmicamente e tecnicamente, estável.

Tabela 7 - Planificação da aula de Classe de Conjunto de 10 de maio de 2022

Planificação da aula de Classe de Conjunto							
Disciplina	Classe de Conjunto		Sala	51	Duração	2h15min.	Sumário
Professor	-			Aula nº	-		<b>Execução e trabalho das peças:</b> <i>Rondo Alla Turca</i> de W. A. Mozart (arr. H. Duarte). Dança Húngara N.º 5 de J. Brahms (arr. I. Farrington). Dança Russa (Trepak) de P. I. Tchaikovsky (arr. I. Farrington). <i>Doutor Who Theme</i> de D. Derbyshire (arr. I. Farrington). <b>Leitura das peças:</b> <i>Imagine</i> de J. Lennon. Concerto para dois bandolins KV 532 (Andante) de A. Vivaldi.
Aluno	Orquestra Juvenil			Grau	4.º - 7.º graus		
Período	2º	Data	10/05/2022	Hora	18h30-20h45		
Conteúdos Programáticos	Competências Gerais	Competências Específicas		Estratégias	Recursos	Avaliação	Tempo
<i>Rondo Alla Turca</i> de W. A. Mozart (arr. H. Duarte). Dança Húngara N.º 5 de J. Brahms (arr. I. Farrington). Dança Russa (Trepak) de P. I. Tchaikovsky (arr. I. Farrington). <i>Doutor Who Theme</i> de D. Derbyshire (arr. I. Farrington). <i>Imagine</i> de J. Lennon. Concerto para dois bandolins KV 532 (Andante) de A. Vivaldi.	Aplicar e consolidar conhecimentos. Desenvolvimento de rigor a nível individual e coletivo.	Executar diferentes dinâmicas. Compreender e executar vários tipos de articulação. Melhorar a coesão sonora e rítmica. Compreender e construir frases musicais. Compreender o carácter da peça.		Execução e trabalho por secções. Execução das secções num tempo mais lento. Execução integral das peças. Trabalho por naipes. Trabalho de afinação. Trabalho de precisão e estabilidade rítmica. Gravação da execução integral da peça. Entoação do tema melódico.	Partituras. Lápis e borracha. Estantes. Instrumentos.	Avaliação através da observação direta. Pontualidade e assiduidade. Atitude e comportamento.	'15 – Arrumação da sala e afinação dos instrumentos. '25 - <i>Rondo Alla Turca</i> de W. A. Mozart (arr. H. Duarte). '20 - Dança Húngara N.º 5 de J. Brahms (arr. I. Farrington). '10 – Intervalo. '25 - Dança Russa (Trepak) de P. I. Tchaikovsky (arr. I. Farrington). '15 - <i>Imagine</i> de J. Lennon. '9 - Concerto para dois bandolins KV 532 (Andante) de A. Vivaldi. '6 - <i>Doutor Who Theme</i> de D. Derbyshire (arr. I. Farrington). '10 – Momento de partilha musical.

### 6.3. Reflexão da aula de Classe de Conjunto de 10 de maio de 2022

A aula iniciou-se com preparação da sala, afinação dos instrumentos e distribuição das partes do novo repertório.

Antes da execução da peça *Rondo Alla Turca* de W. A. Mozart (arr. H. Duarte), a professora deu indicações de repetições e dinâmicas, para os alunos se lembrarem. Em *tutti*, verificou-se a necessidade de se melhorarem as articulações para as tornar mais idênticas entre todos os elementos e fazer um maior contraste de dinâmicas. De forma geral, a reação dos alunos tinha um atraso considerável, comprometendo a junção rítmica. Por isso, a professora pediu aos alunos mais concentração e para olharem uns para os outros para que houvesse maior comunicação.

Para melhorar a direção musical, os alunos cantaram o tema, inicialmente sem direção, mas, com algumas repetições, perceberam o objetivo. Aquando de nova execução, verificou-se uma melhoria. Depois do trabalho feito com esta peça, procedeu-se a uma gravação da execução integral, verificando-se uma evolução da qualidade de interpretação.

No início da execução da Dança Húngara N.º 5 de J. Brahms (arr. I. Farrington), houve um esclarecimento rítmico no piano para o tempo ser mais estável. Relativamente ao carácter da peça, os alunos foram questionados sobre que mensagem teriam de passar ao público, ao qual responderam que tinham de tocar como se fosse uma dança.

Houve trabalho de naipes em que os clarinetes tiveram de clarificar a articulação e direção musical de frase. As flautas corrigiram notas e também esclareceram intenções de frases e as cordas corrigiram a afinação e questões de junção entre si. Houve ainda a repetição das notas finais, para terminarem a peça com mais som e energia. Em *tutti*, os alunos mostraram-se um pouco mais enérgicos, mas ainda assim, de forma geral, não estavam a tocar juntos.

Na Dança Russa (Trepak) de P. I. Tchaikovsky (arr. I. Farrington), os alunos executaram em *tutti* a peça num tempo mais rápido do que o habitual (como simulação do tempo final), o que dificultou a junção. Foi feito trabalho de naipes, essencialmente, para abordarem a problemática de não estarem a tocar juntos.

Deu-se continuidade à aula com a leitura das peças *Imagine* de J. Lennon e Concerto para dois bandolins KV 532 (Andante) de A. Vivaldi (apenas com os *pizzicatos* das cordas), ambas se verificando acessíveis para todos os alunos. Por fim, executaram integralmente a peça *Doutor Who Theme* de D. Derbyshire (arr. I. Farrington).

No final da aula, houve o momento de partilha musical com as peças *As Quatro Estações (Verão)* de A. Vivaldi, *Eine kleine* de W. A. Mozart e *Romeo and Juliet*, N. 13 *Dance of the Knights* de S. Prokofiev.

Tabela 8 - Planificação da aula de Classe de Conjunto de 31 de maio de 2022

Planificação da aula de Classe de Conjunto							
Disciplina	Classe de Conjunto	Sala	51	Duração	2h15min.	Sumário	
Professor	-			Aula nº	-	<b>Execução e trabalho das peças:</b> <i>Imagine</i> de J. Lennon. <i>Earth</i> de H. Zimmer (arr. I. Farrington). <i>Rondo Alla Turca</i> de W. A. Mozart (arr. H. Duarte). Dança Russa (Trepak) de P. I. Tchaikovsky (arr. I. Farrington). Concerto para dois bandolins KV 532 (Andante) de A. Vivaldi (com a participação de dois alunos da classe de guitarra). <i>Sons of Skyrim</i> de J. Soule (arr. H. Duarte). <i>Doutor Who Theme</i> de D. Derbyshire (arr. I. Farrington). Dança Húngara N.º 5 de J. Brahms (arr. I. Farrington).	
Aluno	Orquestra Juvenil			Grau	4.º - 7.º graus		
Período	2º	Data	31/05/2022	Hora	18h30-20h45		
Conteúdos Programáticos	Competências Gerais	Competências Específicas		Estratégias	Recursos		Avaliação
<i>Imagine</i> de J. Lennon. <i>Earth</i> de H. Zimmer (arr. I. Farrington). <i>Rondo Alla Turca</i> de W. A. Mozart (arr. H. Duarte). Dança Russa (Trepak) de P. I. Tchaikovsky (arr. I. Farrington). Concerto para dois bandolins KV 532 (Andante) de A. Vivaldi. <i>Sons of Skyrim</i> de J. Soule (arr. H. Duarte). <i>Doutor Who Theme</i> de D. Derbyshire (arr. I. Farrington). Dança Húngara N.º 5 de J. Brahms (arr. I. Farrington).	Aplicar e consolidar conhecimentos.  Desenvolvimento de rigor a nível individual e coletivo.	Executar diferentes dinâmicas.  Compreender e executar vários tipos de articulação.  Melhorar a coesão sonora e rítmica.  Compreender e construir frases musicais.  Compreender o carácter da peça.		Execução e trabalho por secções.  Execução das secções num tempo mais lento.  Execução integral das peças.  Trabalho por naipes.  Trabalho de afinação.  Trabalho de precisão e estabilidade rítmica.  Gravação da execução integral da peça.  Entoação do tema melódico.	Partituras.  Lápis e borracha.  Estantes.  Instrumentos.	Avaliação através da observação direta.  Pontualidade e assiduidade.  Atitude e comportamento.	'15 - Arrumação da sala e afinação dos instrumentos. '25 - <i>Rondo Alla Turca</i> de W. A. Mozart (arr. H. Duarte). '20 - Dança Húngara N.º 5 de J. Brahms (arr. I. Farrington). '10 - Intervalo. '25 - Dança Russa (Trepak) de P. I. Tchaikovsky (arr. I. Farrington). '15 - <i>Imagine</i> de J. Lennon. '9 - Concerto para dois bandolins KV 532 (Andante) de A. Vivaldi. '6 - <i>Doutor Who Theme</i> de D. Derbyshire (arr. I. Farrington). '10 - Momento de partilha musical.

## 6.4. Reflexão da aula de Classe de Conjunto de 31 de maio de 2022

A aula iniciou-se com a preparação da sala e afinação dos instrumentos. Nesta aula, os alunos tocaram fisicamente mais próximos, tocando em pares por cada estante (em vez de cada um ter uma estante individual).

Na peça *Imagine* de J. Lennon, de forma geral, observaram-se os clarinetes com um tempo lento de reação à pulsação. Era necessário estarem mais em contacto entre si e respirarem em conjunto no início da peça. Relativamente às cordas, a professora pediu para prepararem a nota e tocarem com o arco a partir da corda (contacto imediato com a corda ao iniciar a execução), para uma melhor qualidade de som. À medida que os alunos iam tocando, a professora pedia *vibrato* e mais som, e ajudou sempre com movimentos corporais (expressivos).

Na execução em *tutti* da peça *Earth* de H. Zimmer (arr. I. Farrington), verificou-se que a peça estava muito “fracionada”, ou seja, devia haver mais ligação entre secções para a peça parecer, precisamente, uma só peça e não várias peças diferentes. Por exigir um maior controlo técnico e dinâmico, era necessário também uma maior concentração.

As cordas trabalharam os *tremolos* do início da peça, pela necessidade de trabalho de afinação. Trabalhou-se a afinação do primeiro acorde, juntando as vozes até aos violoncelos que precisaram de mais tempo para corrigir a sua afinação. Os sopros, de forma geral, nas partes de andamento mais rápido, estavam lentos em termos de pulsação.

Deu-se continuidade à aula com a junção da Orquestra Infantil para a execução do *Rondo Alla Turca* de W. A. Mozart (arr. H. Duarte). Os violoncelos tocaram juntamente com o piano para perceberem exatamente o ritmo, com a indicação de que cada nota devia partir da corda.

Depois, seguiu-se a execução integral da Dança Russa (*Trepak*) de P. I. Tchaikovsky (arr. I. Farrington), onde se verificaram todos os alunos com muita energia.

Após a saída da Orquestra Infantil, juntaram-se à Orquestra Juvenil os dois alunos de guitarra para a execução da peça Concerto para dois Bandolins KV 532 (Andante) de A. Vivaldi. Foi a primeira vez que os alunos tocaram todos juntos. Houve alguns problemas de junção, e mesmo de instabilidade rítmica, por parte dos solistas, que tiveram a ajuda dos professores para resolver esse problema. A orquestra reagiu bem. Depois, tocaram em *tutti* integralmente para se aferir o resultado. Houve melhorias, mas ainda era necessário trabalho individual, tendo sido sugerido o metrónomo para auxílio de estudo.

Após o intervalo, houve trabalho por secções para junção rítmica e correção da afinação da peça *Sons of Skyrim* de J. Soule (arr. H. Duarte). Os primeiros violinos foram

alertados para tocarem com as mesmas arcadas e na mesma zona do arco. Houve também a repetição do último compasso para retificar o *tremolo* e dinâmicas.

A execução integral das peças *Doutor Who Theme* de D. Derbyshire (arr. I. Farrington) e Dança Húngara N.º 5 de J. Brahms (arr. I. Farrington) foi bastante positiva, havendo indicação em ambas para os violinos produzirem mais som e utilizarem mais arco.

No final da aula, tal como acontecia sempre que possível, houve o momento de partilha musical. Os dois alunos, escolhidos na aula anterior, partilharam, com total liberdade de escolha, as peças *Dangerous* (música pop com violino solo) de David Guetta e o Quarteto de Cordas No. 2 (3º and.) de A. Borodin.

## 7. Reflexão final

A realização desta Prática de Ensino Supervisionada permitiu-me obter ferramentas para o meu desenvolvimento enquanto violinista e professora de violino. Foi uma experiência muito enriquecedora onde pude observar exercícios e metodologias para resolver problemáticas que foram sendo apresentados nas aulas individuais de Violino e nas aulas de Classe de Conjunto.

Ressalto o trabalho feito ao longo do ano letivo com a Orquestra Juvenil, que foi verdadeiramente notável, culminando em concertos de final de período de muito sucesso pedagógico. O ambiente sentido em sala de aula foi sempre bastante positivo, já que havia seriedade em relação à música e momentos de descontração, o que considero um equilíbrio necessário, particularmente, para a faixa etária em questão. Assim, sinto que foi possível os alunos desenvolverem os seus conhecimentos de uma forma mais natural e agradável.

Saliento os momentos de partilha musical que aconteciam nos minutos finais da aula. Sempre que possível, semanalmente, dois alunos (escolhidos na aula anterior) partilhavam uma obra de música clássica completamente à sua escolha. No início, os alunos mostraram-se tímidos e algo reticentes, mas logo se entusiasmaram. Esta partilha estimulou o gosto pela música clássica e revelou-se um momento de partilha de algo pessoal para os alunos, que acabavam por mostrar, através das escolhas musicais, um pouco da sua personalidade.

Também as constantes perguntas feitas pela professora durante as aulas sobre o desempenho de execução das peças, fizeram com que os alunos estivessem mais conscientes, com uma postura ativa e desenvolvessem o sentido crítico e reflexivo, algo muito benéfico para os alunos.

Acrescento ainda que, nas aulas da Orquestra Juvenil, tal como nas aulas a que assisti da aluna de violino, constatei que as opiniões dos alunos foram sempre ouvidas, respeitadas e valorizadas, o que fazia com que os alunos tivessem espaço e liberdade para se expressar e errar (em contexto seguro e saudável), algo que considero ser absolutamente essencial.

Realizar a Prática de Ensino Supervisionada no Conservatório Regional do Algarve permitiu-me compreender, de uma forma prática, que as ideias e metodologias transmitidas aos alunos têm de ser transmitidas de forma simples para que o aluno consiga compreender e reagir. Foi possível consolidar a ideia de que, para uma partilha de conhecimento eficaz, o professor tem de dominar o seu instrumento, a nível prático e teórico.

Considero importante que, ao longo do percurso académico, além da transmissão de ferramentas de estudo, os professores façam comentários realistas sobre a evolução do trabalho desenvolvido pelos alunos para que estes tenham consciência das suas dificuldades e procurem evoluir tanto em contexto de aula, com a ajuda do professor, como em casa, no seu estudo individual. É igualmente importante que os professores

reconheçam e elogiem a evolução dos alunos para que estes se mantenham motivados para aprender. É também essencial ter em conta as características individuais de cada aluno e, por isso, deve haver uma constante adaptação e procura de novas estratégias da parte do professor.

A arte de ensinar é uma aprendizagem contínua, uma constante procura de conhecimentos e adaptação. Ensinar é também aprender.



## **Parte II - Investigação**

**A ansiedade nos estudantes de música: O caso dos estudantes de cordas friccionadas que integram e são provenientes de escolas com os regimes articulado ou supletivo**

## 8. Ansiedade

### 8.1. Definição e caracterização

A palavra ansiedade provém do latim *anxietate* e é definida como “um estado emocional, caracterizado por sentimentos vagos de apreensão, preocupação ou inquietação” (Guedes, 2020, p. 1)

Relacionando Ansiedade e Bem-estar, este último pode ser caracterizado pela não existência de ansiedade, de *stress*, de sintomas de depressão, de sentimentos de solidão e tristeza. Também se pode definir o **bem-estar** pela existência de sentimentos de felicidade, satisfação, orgulho pessoal e das realizações pessoais, profissionais e relacionais (Simões, 2013). Vários autores, tais como Gonçalves, Mendes e Santos (2017), relacionam maiores níveis de ansiedade, com menores níveis de satisfação com a vida. Assim sendo, quando a saúde mental é eficazmente promovida, há um incremento do bem-estar, redução do sofrimento humano, bem como a diminuição da ocorrência e prevalência de perturbações mentais e comportamentais, resultando isto numa melhor qualidade de vida (Almeida, 2014). A análise da qualidade de vida é frequentemente abordada em estudos sobre ansiedade, evidenciando que os indivíduos percebem que a sua qualidade de vida é afetada (Abumusse, 2009).

A **ansiedade** diferencia-se do medo na medida em que este tem como causa uma reação emocional a algo real, e a ansiedade é uma resposta a algo vago ou fictício que ainda não aconteceu (Guedes, 2020). É um fenómeno que todos os seres humanos experienciam muitas vezes ao longo da vida (Costa & Nishida, 2017), considerando-se assim como uma reação comum à pressão do quotidiano (Teixeira, 2016) e tem como propósito a autoproteção (Falcone, et al., 2016). A ansiedade capacita o sujeito a adotar ações essenciais para confrontar as ameaças que se apresentam/percebidas (Lenhardtk & Calvetti, 2017).

A ansiedade é considerada normal quando tem um efeito impulsionador (Santos Mariana & Galdeano, 2009), associado a uma “resposta normal e adaptativa aos estímulos” (Ferreira, et al., 2009, p. 974). No entanto, é considerada patológica quando é vivenciada em padrões sem controle, expressando-se no desenvolvimento de sintomas psicológicos e fisiológicos que afetam as capacidades de desempenho (Moura, 2021) e de aprendizagem (Costa & Nishida, 2017). Neste caso, em vez de ter um efeito impulsionador, “limita, dificulta e, muitas vezes, impossibilita a capacidade de adaptação e de enfrentamento” (Santos Mariana & Galdeano, 2009, p. 77). Quando existe ansiedade patológica, há a possibilidade de haver uma distorção da realidade tendo em conta a percepção subjetiva do indivíduo (Ferreira, 2014). O que de facto diferencia ansiedade normal da ansiedade patológica é a sua intensidade, sendo que o nível de intensidade de uma experiência ansiosa é subjetivo e varia consoante a percepção e significado que cada pessoa dá a uma determinada situação (Simões, 2013).

A ansiedade tem interferência a nível físico e psicológico (Yinghua, 2021) e é uma reação de adaptação do organismo a situações que um indivíduo considera perigosas

(Veríssimo, 2010) ou ameaçadoras (APA, 2014), existindo constantes sentimentos de insegurança e preocupação por algo que não se conhece (Lívia, Rocha, Rios, Pereira, & Piris, 2020). Não se manifesta apenas por fortes emoções, mas também por alterações comportamentais (Bastos, et al., 2018), deixando o indivíduo mais propenso a vulnerabilidades ao nível físico e psíquico (Nogueira, 2017). Se vivida durante muito tempo, a ansiedade pode levar à depressão ou, em casos mais críticos, ao suicídio (Yinghua, 2021).

A ansiedade pode ser distinguida em ansiedade-estado e ansiedade-traço. Considera-se **ansiedade-estado** quando existe uma reação pontual de ansiedade a um acontecimento ou situação específicos (como é o caso do ingresso dos estudantes no Ensino Superior), sendo por isso relacionada a um “estado emocional transitório” (Ferreira, et al., 2009), e não a um traço de personalidade (Costa, et al., 2018). Por outro lado, a **ansiedade-traço** está relacionada com uma reação considerada habitual e constante (Costa, et al., 2018) e tem a ver com a personalidade de cada indivíduo (Santos Mariana & Galdeano, 2009), a qual exhibe “uma disposição que permanece latente, até que uma situação o ative” (Pinto, 2019, p.20 citando Braga, 2009, p.5). Ou seja, o indivíduo tem uma tendência para responder constantemente de forma ansiosa a certas situações que vivencia (Simões, 2013).

Existem diferentes tipos de ansiedade, onde se incluem, entre outros: a perturbação de ansiedade generalizada (tipo de perturbação de saúde mental mais comum, que diz respeito à ansiedade de natureza geral, não apenas a algo específico); a perturbação do pânico (ocorrência de ataques de pânico); a perturbação de ansiedade social (ansiedade relacionada a situações sociais, como falar ou apresentar-se em público); a perturbação de ansiedade de separação (ansiedade relativamente à separação de pessoas que são importantes para o indivíduo); e as perturbações fóbicas específicas (fobias a situações ou objetos específicos) (Barnhill, 2020; WHO, 2022).

No que se refere aos sintomas, a ansiedade pode manifestar-se através de sintomas físicos e psicológicos. Entre os sintomas físicos mais comuns estão: respiração irregular, palpitações no peito, tremores, boca seca, suores, enjoos, sensação de fadiga, pulsação irregular, alterações do sono/insónias. Entre os sintomas psicológicos mais comuns estão: preocupação, medo/pânico, sensação de desconforto, apreensão/tristeza (Barnhill, 2020; NHS; sns24). Frequentemente, a vivência da ansiedade tem um impacto abrangente na vida da pessoa, afetando negativamente questões como os relacionamentos interpessoais, o desempenho profissional e académico, o bem-estar psicológico e a auto-estima (Abumusse, 2009).

## 8.2. Ansiedade nos estudantes

Portugal é dos países da Europa com mais prevalência de doenças psiquiátricas, com dados a apontar para mais de um quinto da população a apresentar perturbações psiquiátricas. Os valores são mais elevados nas perturbações da ansiedade (16,5%), seguindo-se as perturbações depressivas (7,9%) (Carvalho, Mateus, & Xavier, 2014). Segundo a Organização Mundial de Saúde, a ansiedade e a depressão são as

perturbações mentais mais comuns, estimando-se que, a nível global, em 2019, cerca de 301 milhões de pessoas viviam com alguma perturbação de ansiedade (WHO, 2022).

Para além de os dados apontarem para percentagens significativas da população em geral a apresentar ansiedade (Bonsaksen, et al., 2019; Bosman, et al., 2019; Cook, et al., 2020; Kotic, Lindholm, Järholm, Hedman-Lagerlöf, & Axelsson, 2020; Salari, et al., 2020; Qi, et al., 2021), vários estudos verificaram a existência de mais perturbações psicológicas nos estudantes, comparativamente a pessoas não estudantes (população geral) (Verger, et al., 2008; Alessandri, Rose, & Wasley, 2020; Paula, Breguez, Machado, & Meireles, 2020; Torre, et al., 2020).

Relativamente aos estudantes de Ensino Superior, verifica-se que, ao longo do seu percurso académico, cerca de 15% a 25% manifestam algum tipo de perturbação ao nível do bem-estar e da saúde mental, sendo a depressão e a ansiedade as mais comuns (Vasconcelos, et al., 2015).

Esta realidade é transversal em vários países e demonstrada em diversos estudos, como irá ser mostrado seguidamente. Num estudo de Lelis, Brito, Pinho e Pinho (2020) com universitários do Brasil, cerca de 52,3% e 41,1% apresentaram sintomas de depressão e ansiedade, respetivamente. Em Portugal, verificou-se que cerca de 32,1% dos estudantes de Ensino Superior sofriam de distúrbios emocionais (Sarmiento, 2015). Na Bélgica, 34,9% dos estudantes do 1º ano apresentaram problemas de saúde mental (Cheung, Tam, Tsang, Zhang, & Lit, 2020).

Ainda, num estudo de Fauzi, et al. (2021), que visava a compreensão da prevalência da depressão, ansiedade e *stress* entre 449 estudantes universitários, mostrou-se que a ansiedade teve maior prevalência, com um número significativo: 85.1% dos estudantes apresentaram ansiedade. Num outro estudo, com 1.617 estudantes universitários turcos, verificou-se que aqueles com maiores níveis de ansiedade, depressão e *stress* foram: os que não estavam satisfeitos com o seu percurso académico, comparativamente aos que estavam; os estudantes que frequentavam o 1º e 2º ano comparativamente com os restantes até ao 5º ano; os estudantes com famílias com dificuldades financeiras relativamente aos com famílias com moderadas ou boas condições (aqui não foram encontradas diferenças significativas para a ansiedade); e os estudantes provenientes de aldeias em comparação com os residentes em cidades (Bayram & Bilgel, 2008).

Relativamente às diferenças no género, são vários os estudos que demonstram que o género feminino apresenta níveis mais elevados de ansiedade e depressão (Vasconcelos, et al., 2015; Paula, Breguez, Machado, & Meireles, 2020). É exemplo um estudo feito em França com uma amostra de 1.743 estudantes a frequentar o 1º ano de universidade, onde se verificou a existência de perturbações psicológicas em 33% estudantes do sexo feminino e 15.7% estudantes do sexo masculino (Verger, et al., 2008). Hamaideh (2017) também aferiu uma prevalência de ansiedade nos estudantes de Ensino Superior de 38.4%, verificando-se percentagens mais altas nas mulheres.

Decorrente dos dados apresentados, e visto que maiores níveis de ansiedade estão associados a menor rendimento académico (Munhoz, Borges, Stoelben, & Petry, 2019), constata-se a importância de realizar pesquisas que visem a compreensão dos fatores associados à ansiedade em estudantes que frequentam o Ensino Superior, bem como identificar estratégias que permitam atuar de forma preventiva nestas situações.

### **8.3. O ingresso no Ensino Superior**

Nos últimos anos, o número de estudantes de Ensino Superior cresceu substancialmente (Soares, et al., 2018), assim como se verificou um aumento significativo da ansiedade (Wagner, 2017) e problemas de saúde mental nesta população. Considerando que a ansiedade é comum nos estudantes universitários (Fauzi, et. al., 2021; Sahin & Tuna, 2022), a sua saúde mental e bem-estar são temas cada vez mais relevantes (Pollard, Vanderlayden, Alexander, Borkin, & O'Mahony, 2021).

Segundo Soares, Pinheiro e Canavarro (2015), vários estudos referem que os primeiros dois meses de ingresso no Ensino Superior, marcados pela mudança e necessidade de ajustamento, consideram-se dos mais difíceis. A entrada e a adaptação ao Ensino Superior fazem parte de uma das etapas mais ambicionadas, mas também causadoras de ansiedade por trazerem inúmeras mudanças e desafios na vida pessoal e académica dos estudantes. Quanto maiores forem estas mudanças e desafios, mais exigente deverá ser a adaptação do estudante (Tavares, 2012), sendo que os problemas de adaptação que os estudantes experienciam variam consoante a sua individualidade (Bastos, et al., 2018). Em todo o caso, se o estudante não conseguir respostas de adaptação rápidas a estas mudanças, ficará mais vulnerável a problemas de saúde mental. Isto poderá impactar negativamente o estudante, uma vez que o bem-estar psicológico é um fator muito importante para o sucesso académico no Ensino Superior (Mikszta, Evans, & McPherson, 2019).

Os estudantes, na sua maioria, transportam consigo expectativas positivas relativamente ao começo da sua experiência, conjuntamente com um pouco de ilusão e ingenuidade que, de modo geral, não se chegam a concretizar. A isto, soma-se também, por vezes, o facto de o próprio estudante apresentar alguma ausência de conhecimento relativamente à sua opção do curso, da futura carreira, bem como da razão pela qual está no Ensino Superior (Tavares, 2012). As opções tomadas relativas à escolha da instituição e/ou do curso, quando feitas com escassez de informação, poderão resultar no abandono escolar (Ribeiro, 2012).

Ou seja, os estudantes criam expectativas (o que idealizam realizar e experienciar) que são apenas representações mentais que podem não estar em consonância com a realidade (Oliveira, Santos, & Dias, 2016; Pinto M., 2018; Soares, et al., 2018). Por isso, caso as suas expectativas iniciais falhem, o estudante poderá ter de se confrontar com algumas desilusões no decorrer da sua experiência académica, podendo ter consequências negativas para a sua motivação e envolvimento nas aprendizagens. Esta situação dificultará o processo de adaptação (Tavares, 2012; Soares, et al., 2018).

Desta forma, geralmente, as frustrações geradas pela divergência entre as expectativas e a realidade influenciam negativamente o aproveitamento acadêmico (Soares, et al., 2014; Oliveira, Santos, & Dias, 2016).

Relativamente às diferenças entre os anos de frequência do curso, os estudantes a frequentar o 1º ano têm apresentado níveis de ansiedade mais elevados (Antunes, 2015). De acordo com Oliveira, Carlotto, Vasconcelos e Dias (2014), os alunos que frequentam os últimos anos do curso têm a vantagem de já terem adquirido experiência da vida universitária, tornando as expectativas que tinham relativamente ao Ensino Superior, mais realistas.

Reforçando as ideias anteriormente expostas, os estudos realizados por diferentes autores são consensuais na constatação de que os estudantes de Ensino Superior são uma população vulnerável a problemas de saúde mental (Demirbatir, et al., 2013; Barbosa, Asfora, & Moura, 2020; Cheung, K., Tam, Tsang, Zhang & Lit, 2020; Freitas, et al., 2022; Islam, Akter, Sikder, & Griffiths, 2022) como o *stress*, a depressão e a ansiedade (Ryan, 2013; Dasan, 2013; Beiter, et al., 2015; Oliveira, Santos, & Dias, 2016; Ariño & Bardag, 2018), sendo particularmente suscetíveis, os estudantes do primeiro ano (Islam, Akter, Sikder, & Griffiths, 2022). Isto pode ser explicado pelo facto de os estudantes estarem expostos a vários fatores inerentes à entrada para o Ensino Superior, causadores de desconforto físico e psicológico e, por conseguinte, ansiedade (Costa, et al., 2018).

Segundo Cruz (2008), a literatura indica que é no ingresso no Ensino Superior, e no primeiro ano, que se verificam nos estudantes mais dificuldades de adaptação, rendimento e de permanência escolar. São disso exemplo: as preocupações em corresponder às expectativas dos outros (Wristen, 2013); a mudança para uma vida mais independente (Freitas, et al., 2022) onde há um distanciamento da família e amigos (Claumann, et al., 2017) e, por isso, uma maior responsabilidade por si mesmos (Wagner, 2017); o estabelecimento de novas relações sociais (Wagner, 2017); a necessidade de adaptação às alterações dos hábitos de sono (Ariño & Bardag, 2018; Wristen, 2013); a gestão e organização do tempo (Wristen, 2013) e preocupações financeiras (Claumann, et al., 2017). Também é comum os estudantes sentirem ansiedade relativamente ao futuro profissional (Sahin & Tuna, 2022). Existe uma grande pressão nos estudantes para serem bem-sucedidos (Fauzi, et al., 2021), quanto à escolha da profissão (Bastos, et al., 2018), bem como uma preocupação pela incerteza do seu futuro posteriormente à conclusão dos estudos (Fauzi, et al., 2021). Aliado a isto, apesar do impacto positivo da ansiedade associada aos constantes exames/avaliações a que os estudantes estão sujeitos, que pode contribuir para aumentar a eficácia da aprendizagem, essa situação de avaliação constante pode ser um fator que despoleta ansiedade limitadora nos estudantes (Sulun, Nalbantoglu, & Oztug, 2018), devido à expectativa de um possível insucesso (Ferreira, 2014).

Assim, os exames são apresentados como um dos principais geradores de ansiedade para muitos estudantes (Ribeiro, 2012). Ou seja, a ansiedade pode ser necessária para

estimular o indivíduo a agir face a circunstâncias complicadas, mas pode haver um constrangimento do aproveitamento acadêmico quando a avaliação é interpretada como uma ameaça (Ferreira, 2014). Num estudo realizado por Chapell, et al. (2005), que contou com uma amostra de 4000 estudantes a frequentar uma licenciatura e 1414 já licenciados, verificou-se que os estudantes que apresentavam níveis de ansiedade maiores em momentos de avaliação, também apresentavam piores resultados de desempenho acadêmico. Relativamente ao género, as mulheres apresentaram maiores níveis de ansiedade (Ferreira, 2014).

Além disto, autores como Ariño e Bardag (2018) referem que, se o estudante tiver otimismo acerca de si próprio (sobre a sua capacidade de aprendizagem e de gerir e organizar o seu tempo e estudo), será capaz de preservar a saúde mental. Couceiro & Ramos (2014) destacam a importância do uso de estratégias de estudo no desempenho acadêmico. Relacionam-se estudantes com melhores resultados académicos a estudantes que utilizam regularmente estratégias de estudo eficazes. No entanto, fatores motivacionais também se mostram de igual forma relevantes para um rendimento académico positivo, na medida em que a motivação age como um estímulo para a utilização de estratégias de estudo, bem como regula o esforço que o estudante dedica ao estudo. Assim, é importante que o estudante conheça e utilize estratégias de estudo eficazes, mas também que esteja ciente das suas capacidades e que acredite no seu potencial, sendo essencial que o estudante “controle o seu comportamento relativamente à aprendizagem em aspetos como a ansiedade, a concentração, o planeamento, a gestão de tempo e as competências de estudo propriamente ditas” (Couceiro & Ramos, 2014, p. 13).

Em suma, a maneira como os estudantes enfrentam as exigências e desafios académicos influencia a sua saúde mental. (Ariño & Bardag, 2018). Estas exigências implicam diversas respostas adaptativas (Almeida, 2014), difíceis de serem utilizadas por grande parte dos estudantes (Barbosa, Asfora, & Moura, 2020) e que, quando não conseguidas, influenciarão o seu bem-estar (Cruz, 2008), conduzindo a problemas psicológicos (Barbosa, Asfora, & Moura, 2020). Em oposição, os estudantes com uma adaptação mais positiva no processo de transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior, serão estudantes mais propensos a um evidente crescimento cognitivo e social (Almeida, 2014).

Ribeiro (2012) menciona a importância da integração social – a rede de amigos ou de suporte social - na adaptação dos estudantes do 1º ano. Tendo em conta que grande parte dos estudantes sai da sua residência, o Ensino Superior torna-se um espaço para estabelecer novas relações afetivas. Perante a falta de competências ou oportunidades para construírem essas relações, e na ausência de apoio social, os estudantes poderão sentir maiores níveis de ansiedade. Por outro lado, quando o estudante sente um apoio social positivo e saudável, há uma melhor adaptação pessoal e emocional ao Ensino Superior, considerando-se este apoio como essencial no processo de integração dos estudantes (Souza, 2017).

Neste sentido, a ausência de suporte social tem sido relacionada com menores níveis de bem-estar e a problemas de saúde mental (Candeias, 2018). É exemplo disso um estudo com universitários no Reino Unido onde se afere que isolamento social e solidão estão relacionados com uma pior saúde mental, enquanto uma boa rede de apoio e um sentimento de pertença relacionam-se com bem-estar mental e felicidade (Campbell, et al., 2022). Assim, a percepção positiva do suporte social é um fator favorável na adaptação ao Ensino Superior, atuando como atenuador de situações que afetem o equilíbrio físico e emocional, desta forma promovendo o bem-estar (Cruz, 2008).

A própria família pode também ser uma fonte vital de suporte. Vários estudos indicam que a adaptação académica do estudante é influenciada pela qualidade da relação estudante-família, sendo que um ambiente familiar conflituoso afeta negativamente o processo de ajustamento ao contexto académico (Santos, 2000). Relações familiares percebidas como estáveis, onde existe aceitação e aprovação, contribuem para um bem-estar psicológico mais positivo durante este processo de adaptação (Cruz, 2008). É disto exemplo um estudo feito por Roksa e Kinsley (2019), onde se demonstrou que os estudantes cuja família os apoiava emocionalmente, apresentaram maior bem-estar psicológico e sentimento de integração na instituição de ensino. Deste modo, o suporte familiar a nível emocional tem um papel fundamental na vida do estudante, contribuindo para um caminho de sucesso académico. Quando os estudantes sentem que os seus pais os apoiam, se interessam, não os criticam nem são intrusivos, o seu bem-estar emocional é favorecido (Sax & Weintraub, 2014). Mais se acrescenta que a família tem um papel importante no desenvolvimento de sentimentos de pertença e competência das pessoas, influenciando positivamente na capacidade de controlo do ambiente ao seu redor, bem como contribui para um aumento de recursos para lidar com problemas (Cruz, 2008).

O bem-estar e saúde dos estudantes de Ensino Superior são significativamente influenciados pelas repercussões dos problemas de saúde mental (Nogueira, 2017), comuns nesta população (Auerbach, et al., 2016; Liu, et al., 2017) a nível global (Bantjes, et al., 2020; López-Íñiguez, Jääskeläinen, & Lehtikainen, 2022). Por isso, estes problemas afetam negativamente os resultados académicos (Bruffaerts, et al., 2018) e o desempenho dos estudantes (Fauzi, et al., 2021), na medida em que “a capacidade de gestão emocional da ansiedade pode atingir níveis patológicos e levar estudantes com boa capacidade cognitiva a obterem resultados académicos abaixo do seu potencial de realização e isso desencadear problemas psicológicos” (Costa, et al., 2018, p. 52). Além disto, a existência de problemas de saúde mental faz com que os estudantes de Ensino Superior estejam muito mais suscetíveis ao abandono escolar (Bruffaerts, et al., 2018; Torre, et al., 2020).

Assim sendo, tendo em conta os desafios da vida académica, os estudantes são suscetíveis a experienciar ansiedade durante este período de exigências (Costa, et al., 2018; AlKandari, 2020), onde nem sempre são capazes de lidar com a nova realidade (Bastos, et al., 2018). Desta forma, a ansiedade pode influenciar de forma negativa a

adaptação (Almeida, 2014), o aproveitamento e o desempenho académico (Costa, et al., 2018; Bastos, et al., 2018; Sahin & Tuna, 2022). Além disto, se a ansiedade perdurar, poderá também prejudicar o futuro profissional dos estudantes (AlKandari, 2020).

#### **8.4. Ansiedade nos Estudantes de Música**

Vários são os estudos que demonstram que uma elevada percentagem de músicos apresenta problemas de saúde a nível físico e psicológico (Spahn, Voltmer, Mornell, & Nusseck, 2017; Kegelaers, Schuijjer, & Oudejans, 2021). Os músicos são vulneráveis a sofrerem mal-estar físico e psicológico pelo facto de ser comum experienciarem ansiedade, depressão, *stress* e lesões físicas (Miksza, Evans, & McPherson, 2019).

Atendendo especificamente à população dos jovens estudantes de música, é relevante a compreensão da saúde mental deste grupo pelas particularidades que estes estudantes enfrentam. Além das dificuldades sentidas pela população estudantil em geral na transição para o Ensino Superior, os estudantes de música lidam com exigências específicas inerentes a esta área (Burland & Pitts, 2007; Miksza, Evans, & McPherson, 2019).

A experienciação de dor e desconforto é comum e considerada normal entre os estudantes de música (Rose & May, 2018). A literatura aponta para percentagens entre os 62% e os 93% dos músicos instrumentistas a apresentarem prevalência de dor ao longo da sua vida (Ozdemir, Tutus, Akgun, & Kilcik, 2019), sendo estes muito vulneráveis a lesões físicas e perturbações músculo-esqueléticas. Consideram-se os instrumentistas de cordas os mais afetados nesta problemática. Dentro deste grupo, os violonistas e os violinistas são os mais vulneráveis e os violinistas têm mais propensão a relatar dor. Mais de 50% dos músicos sofrem de dor crónica e o nível de dor que sentem é o dobro comparativamente à população em geral. No entanto, a saúde dos músicos vai além de lesões físicas, sendo muito comum a existência de problemas de saúde mental como a ansiedade e a depressão (Lee, Nicosia, & Morris, 2020).

Segundo Vaag, Bjerkeset e Sivertsen (2021), vários estudos mostraram a prevalência de maiores níveis de ansiedade e depressão em estudantes de música, nomeadamente, no que respeita à comparação com a população em geral, ou seja, os estudantes de música são mais vulneráveis a problemas de saúde mental relativamente à população geral e, no que respeita à comparação dos estudantes de música com estudantes de outros cursos, os estudantes de música apresentam maiores níveis de problemas de saúde mental (Spahn, Voltmer, Mornell, & Nusseck, 2017), bem como comparativamente aos músicos profissionais (Kegelaers, Schuijjer, & Oudejans, 2021). É exemplo um estudo de Miksza, Evans e Pherson (2019) cuja amostra abrangeu mais de 60 mil estudantes de 81 universidades, no qual foi possível concluir que havia uma maior propensão para ansiedade, depressão e pensamentos suicidas nos estudantes de música, artes visuais e arquitetura, comparativamente com outros cursos. Os mesmos autores justificam estas conclusões com uma possível relação com aspetos próprios dos programas das universidades de artes, tais como a competitividade, a solidão

inerente ao estudo individual e as constantes críticas, com as quais os estudantes podem sentir dificuldade em responder de uma forma adequada.

Relativamente às diferenças entre os anos de frequência do curso, tal como acontece com a população estudantil em geral, são também os estudantes de música do primeiro ano de frequência do Ensino Superior que são mais vulneráveis, apresentando mais sinais de exaustão do foro psicológico e físico, bem como níveis mais elevados de ansiedade na performance (Spahn, Voltmer, Mornell, & Nusseck, 2017).

Na nossa perspetiva, e tendo em consideração algumas vivências e reflexões pessoais, são vários os fatores comuns no meio musical que podem comprometer a saúde mental dos estudantes de música. São exemplos o facto de o curso de música ser um curso com uma elevada exigência técnica que implica os músicos estarem forçosamente sujeitos a muitas horas de estudo individual, sendo comum, por isso, experienciarem solidão, bem como lesões físicas e exaustão mental. É um meio onde existe uma enorme competitividade, havendo uma constante comparação entre os colegas, podendo isso gerar uma autoexigência excessiva, isolamento social, sentimentos de insegurança, problemas de autoestima, desmotivação, entre outros. O valor monetário de um instrumento musical de qualidade é elevado, existindo ainda a necessidade da sua manutenção, o que para muitos estudantes é um fator extra de preocupação com a questão financeira. Existe uma grande pressão para corresponderem às expectativas dos outros e de si próprios que, quando não alcançadas podem gerar sentimentos negativos como a frustração, a desmotivação e a desilusão. Sendo uma área artística, demanda uma carga emocional significativa do músico e, por isso, quando o bem-estar e saúde mental são afetados, há uma grande probabilidade de haver um comprometimento também na qualidade de execução da profissão. A comum rejeição em concursos e/ou provas depois de inúmeras horas de preparação, esforço físico, mental e muitas vezes monetário, é também um fator que pode desafiar a saúde mental, motivação e autoestima do músico. A autocrítica e o perfeccionismo são também comuns. Apesar de serem pontos positivos e necessários, muitas vezes os músicos criam expectativas irrealistas por um nível técnico que têm de atingir, resultando em sentimentos de constante insatisfação, pressão e medo da falha e do erro. Por fim, é importante referir também a existência da ansiedade na performance musical em público, uma realidade tão comumente conhecida do meio musical e que prejudica o sucesso profissional de tantos músicos.

Assim, a entrada para um curso superior de música é uma fase onde ocorrem novas exigências ao nível do desempenho e competências académicas. Neste período de adaptação, é comum os estudantes experienciarem ansiedade em relação às suas capacidades e às novas expectativas e exigências. Espera-se, por isso, que a instituição de ensino os apoie e elucide sobre as suas expectativas (Burland & Pitts, 2007). Urge a necessidade de um papel ativo das instituições na implementação de estratégias de prevenção destes problemas durante o percurso académico no Ensino Superior, com especial foco nos estudantes que ingressam no primeiro ano que poderão precisar de

orientação e aconselhamento. De forma a aumentar a satisfação dos estudantes com o seu percurso académico, e, por conseguinte, reduzir o abandono escolar, é fundamental que a instituição de ensino esclareça e clarifique os estudantes, de modo que as suas expectativas se assemelhem o mais possível com a realidade do que irão experienciar nesta nova fase (Soares, et al., 2018). Cada instituição tem as suas próprias estratégias para atender às necessidades dos seus estudantes, mas, geralmente, este apoio mostra-se insuficiente (Burland & Pitts, 2007).

## **8.5. Comportamentos de risco e apoio psicológico profissional**

Na falta de alicerces para lidarem com as demandas do ingresso no Ensino Superior, os estudantes podem ser levados a procurar outras formas menos ajustadas de lidar com a ansiedade, sendo comum terem comportamentos de risco que poderão influenciar negativamente a sua saúde futura. Isto pode justificar-se com o facto de o contexto universitário ser propenso a estimular os jovens à “experimentação”, visto que têm mais liberdade para experimentar determinadas práticas às quais futuramente, e noutro contexto, poderão não ter acesso. Além disto, quanto maiores os níveis de ansiedade sentidos pelos jovens, maiores serão as probabilidades de adotarem comportamentos de risco (Antunes, 2015).

De acordo com Barbosa, Asfora e Moura (2020), vários autores associam o abuso de substâncias psicoativas à ansiedade e depressão. Os estudantes universitários, ao serem um grupo propenso a desenvolver estes problemas de saúde mental, estão mais suscetíveis ao abuso de substâncias psicoativas, usadas com a finalidade de atenuar o mal-estar. Num estudo feito pelos mesmos autores, 51.72% dos estudantes declarou o uso de substâncias psicoativas, onde o álcool era o mais consumido, seguindo-se a *marijuana* e o tabaco.

Também Almeida (2014) refere a existência de estudos que apontam para um aumento de comportamentos de risco dos estudantes de primeiro ano do Ensino Superior comparativamente ao Ensino Secundário, mencionando a regularidade do uso de álcool e *marijuana* e o número de parceiros sexuais. Os estudantes podem ter comportamentos de risco como forma de mostrar que precisam de apoio ou ajuda. No entanto, por uma questão de falta de conhecimento ou falta de consciência da situação, poderão não reconhecer que carecem de ajuda e orientação (Bastos, Maia, Oliveira, & Ferreira, 2019).

Apesar dos jovens estarem mais conscientes destes problemas de foro mental (Almeida, 2014), poucos estudantes utilizam este recurso, uma vez que é habitual tentarem solucionar os seus problemas por si próprios, deixando a ajuda profissional para último recurso (Liu, et al., 2017). É exemplo um estudo feito por Hunt e Eisenberg (2010) que revelou que, dos estudantes que apresentavam perturbações de depressão e ansiedade, mais de metade não tinha usufruído de qualquer tipo de serviços de saúde mental no ano anterior à realização do estudo. Santos (2011) também demonstrou uma percentagem muito reduzida de estudantes com níveis disfuncionais de saúde mental a receber apoio psicológico.

De facto, o sofrimento mental tem sido cada vez mais uma realidade na vida dos estudantes, e, na última década, apesar de se ter notado mais disposição dos estudantes para a adesão aos serviços de apoio psicológico, este apoio nas instituições de Ensino Superior parece não estar a conseguir acompanhar, na mesma proporção, este problema (Franzoi, Sauta, Barbagli, Avalue, & Granieri, 2022).

No panorama nacional, em Portugal, após uma pesquisa *online* aos sites de algumas instituições de Ensino Superior para averiguar qual a facilidade de acesso e informação disponível sobre o apoio psicológico profissional, foi possível retirar as seguintes informações:

- Instituto Politécnico de Castelo Branco (IPCB) onde se insere a Escola Superior de Artes Aplicadas (ESART) – existência de um Gabinete de Apoio Psicológico com consultas de acompanhamento psicológico individual, aconselhamento, orientação profissional e apoio psicológico a problemáticas pessoais/relacionais (IPCB).
- Instituto Politécnico de Lisboa (IPL) onde se insere a Escola Superior de Música de Lisboa (ESML) – existência dos Serviços de Apoio Psicológico e Educativo (SAPE) onde é realizado o apoio aos estudantes nas áreas de aconselhamento psicológico, integração académica, inclusão e desenvolvimento académico (IPL).
- Instituto Politécnico do Porto (IPP) onde se insere a Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo (ESMAE) – os Serviços de Ação Social do IPP, através do Serviço de Promoção de Saúde, disponibilizam consultas de psicologia para os estudantes, mediante preenchimento de um formulário para “pedido de acompanhamento” (IPP).
- Universidade do Minho (UM) onde se insere o Departamento de Música da UM – consultas de psicologia gratuitas apenas para estudantes bolsheiros com bolsa mensal de valor superior a 400€. Para estudantes com bolsa mensal de valor inferior a 400€, o valor da consulta é de 12,50€ e para estudantes sem bolsa (nacionais ou internacionais) o valor é de 25€ por consulta (Minho). Estas informações não estão apresentadas de forma direta, pelo que foi necessária uma pesquisa mais intensa.
- Universidade de Évora (UE) onde se insere o Departamento de Música da UE – consulta individual de psicologia clínica com um valor de 10€ por sessão e grupo de psicodrama (espaço terapêutico em grupo) com um valor de 5€ por pessoa (valores para estudantes da instituição) (UE, Consulta de Psicologia Clínica de Jovens e Adultos). Existem ainda consultas na área da intervenção psicológica no desenvolvimento de competências de estudo e de aprendizagem (UE) e aconselhamento e gestão de carreira (UE, Aconselhamento e gestão de carreira).
- Universidade de Aveiro (UA) onde se insere o Departamento de Música da UA – Não foram encontradas informações diretas sobre o acesso a consultas de apoio psicológico profissional para alunos da Universidade de Aveiro. As informações

relacionadas com esta temática que se obtiveram encontravam-se dispersas e foram as seguintes: a existência de uma linha telefónica de apoio psicológico Linha Universidade de Aveiro (LUA) sob orientação de “alunos voluntários com formação específica para o efeito” (UA, LUA - Linha Universidade de Aveiro); que todos os estudantes da instituição têm acesso a consultas gratuitas em várias especialidades, mas sem se especificar quais (UA, Estudantes, Saúde e Bem-estar); a existência de um Gabinete Pedagógico onde os alunos “podem expor, de modo confidencial e sem barreiras ou julgamentos, os problemas que possam estar a enfrentar” (UA, Apoio à aprendizagem) em que, “se o estudante tem algum problema que o gabinete pode resolver, será resolvido e, se não for do seu pelouro, será encaminhado para a pessoa ou serviço que o poderá fazer” (UA, Apoio ao estudante).

- Academia Nacional Superior de Orquestra (ANSO) - não foram encontradas quaisquer informações no site desta instituição no que concerne a este tema.

Considerando os dados apresentados relativamente aos serviços de apoio psicológico aos estudantes, foi possível perceber que, de forma geral, as instituições de Ensino Superior em Portugal têm disponíveis serviços de apoio psicológico aos estudantes. No entanto, a falta de informações claras e de fácil acesso (como no caso da UA e da UM) destaca a importância de uma comunicação eficaz para garantir que os estudantes estejam cientes dos recursos de ajuda disponíveis e de como ter acesso aos mesmos. É também relevante mencionar que, pelo que se conseguiu obter através desta pesquisa aos seus sites institucionais, o facto da UM e da UA não terem este apoio de acesso gratuito a qualquer estudante, provoca uma desigualdade de acesso a estes serviços, visto que, para grande parte dos alunos, são necessários recursos financeiros para os frequentar. Por fim, a inexistência de informação relativa ao apoio psicológico no site da ANSO sugere que esses serviços não estão disponíveis para os estudantes da instituição, concluindo-se uma lacuna tendo em conta a importância do suporte psicológico no contexto académico.

## 8.6. Estratégias de *coping*

As pessoas vão adquirindo, durante o seu desenvolvimento, traços de personalidade que influenciam o modo como vivenciam e respondem a situações ansiógenas, ou seja, a escolha de estratégias de *coping* (Claro & Mota, 2020).

As estratégias de *coping*, “estratégias de enfrentamento” ou “formas de lidar com” (Igreja, 2012), são essenciais para a superação de eventos do quotidiano e para a realização de objetivos estipulados (Ferreira, 2014), pois abrangem um conjunto de estratégias cognitivas e comportamentais (Han & Liw, 2020) criadas por um indivíduo, com o intuito de enfrentar e lidar com situações consideradas por ele, perturbadoras. A avaliação destas situações é individualizada, ou seja, pode ser mais ou menos perturbadora consoante a perceção e significado que cada indivíduo atribui (Costa & Leal, 2006).

As estratégias de *coping* mostram-se eficientes quando permitem que o indivíduo diminua o sentimento de tensão e, por isso, seja capaz de se adaptar a uma determinada situação que considere desafiante (Bastos, et al., 2018). A sua eficácia depende do contexto da situação. Ou seja, é possível que a mesma estratégia que resultou numa situação, não resulte noutra (Maiais, Sendas, Lopes, & Mendes, 2016; Bastos, et al., 2018).

Uma estratégia de *coping* pode ser classificada como eficaz quando proporciona uma solução perante o problema; diminui o sofrimento emocional; possibilita o regresso à normalidade nas atividades de rotina do indivíduo; é considerada normal no contexto social; proporciona o bem-estar do indivíduo e dos que o rodeiam; propicia a autoestima; é reconhecida pelo indivíduo como positiva para a resolução do problema. Porém, para ser considerada eficaz, não tem necessariamente de corresponder a todos os critérios mencionados (Santos, 2011).

Se o resultado da estratégia aplicada for eficiente, é possível que haja uma nova avaliação da situação, tornando-se para o indivíduo, menos ameaçadora. Desta forma, houve uma resolução ou atenuação do problema (Almeida, 2021).

Em suma, ao não existirem respostas automatizadas a certos acontecimentos, o indivíduo utiliza as estratégias de *coping* (Bastos, et al., 2018). Neste decurso, “as estratégias de *coping* são ações deliberadas que podem ser aprendidas, usadas e descartadas” (Antoniazzi, Aglio, & Bandeira, 1998, p. 276).

De uma forma mais profunda e complexa, pode dizer-se que “cada pessoa é um ser único e singular no modo como lida com os vários recursos de *coping* disponíveis para responder às solicitações externas e internas” (Ferreira, 2014, p. 13). De acordo com a mesma autora (Ferreira, 2014, p. 13), são “sobretudo as estratégias usadas pelo indivíduo que lhe permitem, ou não, lidar de forma adequada com as situações. Trata-se, assim, de um processo dinâmico entre a pessoa e o meio”, que se modifica no decorrer da vida conforme a perceção da situação. Em todo o caso, as estratégias de *coping* são desenvolvidas com o objetivo de diminuir a repercussão psicológica, emocional e física inerente a um contexto causador de *stress* (Claro & Mota, 2020).

As estratégias de *coping* podem ser adaptativas ou não adaptativas, consoante o resultado que têm na saúde mental do indivíduo (Cholankeril, Xiang, & Badr, 2023). Estratégias eficazes atenuam a repercussão das respostas psicológicas geradas pelo problema, considerando-se **adaptativas**, enquanto estratégias ineficazes podem intensificar e agravar os problemas, considerando-se **não adaptativas** (Gurvich, et al., 2021). Se o estudante conhecer e estiver consciente das estratégias de *coping*, caso empregue estratégias não adaptativas, poderá alterá-las mais facilmente para estratégias adaptativas, resultando em respostas mais eficazes para as suas dificuldades (Oliveira, Carlotto, Vasconcelos, & Dias, 2014).

A literatura identifica dois tipos principais de estratégias de *coping*: focadas no problema e focadas na emoção. No *coping* focado no problema há o objetivo e uma tentativa de mudar a situação problemática existente entre o indivíduo e o meio

(Abacar, Aliante, & Júlio, 2021). Por outro lado, no *coping* focado na emoção há o propósito de diminuir ou controlar o estado emocional provocado pela situação (Claro & Mota, 2020; Abacar, Aliante, & Júlio, 2021). Aqui, “o indivíduo usa um conjunto de processos cognitivos que tentam reduzir a aflição emocional, assim como a prevenção, minimização, distanciamento, atenção seletiva, comparações positivas e extração de valores positivos perante acontecimentos negativos” (Gadano, 2014, p. 12).

Por norma, estratégias focadas no problema são consideradas mais eficazes, e, em oposição, estratégias focadas na emoção, tais como a distanciação do problema, práticas de entretenimento e distração, consumo de substâncias como drogas e álcool; desvalorização do problema; fuga e evitamento, são consideradas menos eficazes (Custódio, 2010).

Com o objetivo de averiguar quais as estratégias de *coping* mais utilizadas por estudantes de Ensino Superior, um estudo de Costa e Leal (2006) abrangeu três instituições em Portugal. Foi aplicada a *Escala Toulousiana de Coping* (ETC) e incluiu as estratégias:

- Controlo – ter autocontrolo sobre o problema (enfrentar o problema, analisar o problema e refletir sobre as estratégias para o resolver, controlar as emoções);
- Suporte Social – busca por auxílio social de outros (pares, família e/ou amigos), carência de se ser ouvido ou reconhecido, procura por respostas, encorajamento e redução da tensão nos outros;
- Retraimento – afastamento social que resulta em isolamento, dificuldade na descrição dos sentimentos e emoções, tentativa de distração do problema;
- Distração e Recusa – procura pela abstração e distração do problema (praticar atividades como ler, ouvir música, ver televisão), reagir como se não houvesse problema;
- Conversão e Aditividade – abrange a mudança, onde se inclui a alteração de comportamentos consoante o problema, pedido de aconselhamento profissional, consumo de substâncias como drogas e medicação como forma de lidar com o problema.

Concluiu-se que as estratégias de *coping* mais utilizadas foram as de Controlo e Suporte Social, sendo que o género feminino apresentou níveis mais altos no Suporte Social e o Controlo teve mais prevalência no género masculino.

Num outro estudo, Oliveira, Carlotto, Vasconcelos e Dias (2014) adaptaram a *Escala Modos de Enfrentamento de Problemas* (EMEP) para a população brasileira, identificando quatro estratégias de *coping* utilizadas pelos estudantes universitários: (1) focadas no problema, (2) focadas na emoção, (3) práticas religiosas/pensamento fantasioso e (4) procura por suporte social. As estratégias focadas no problema foram as mais utilizadas, mostrando-se positivas para a adaptação ao Ensino Superior. Em contraste, as estratégias focadas na emoção foram as menos utilizadas e mostraram-se mais negativas no processo de adaptação. Segundo os mesmos autores, geralmente, a negação, fuga e distanciamento do problema, comuns nas estratégias focadas na

emoção, mostraram-se ineficazes a médio e longo prazo no processo de adaptação e na saúde do indivíduo. Contrariamente, o confronto e resolução do problema permitem um maior controlo dos desafios académicos e, por isso, uma melhor adaptação.

## 9. Metodologia

A metodologia de suporte a este estudo empírico é de natureza descritiva, apoiando-se nos dados recolhidos em dois inquéritos por questionário, construídos para o efeito. O primeiro questionário, destinado a alunos instrumentistas de cordas friccionadas (violino, viola, violoncelo e contrabaixo) do 12<sup>o</sup> ano de escolaridade (equivalente ao 8<sup>o</sup> grau) dos regimes articulado ou supletivo, que tinham, à data da realização da investigação, perspectivas de integrar o Ensino Superior em Música. Um outro questionário foi direcionado a alunos do 1<sup>o</sup> ano de Licenciatura em Música – Variante de Instrumento, cujo instrumento principal era de cordas friccionadas, e que estudaram em escolas de música em regime articulado ou supletivo.

Um inquérito por questionário é uma técnica de recolha de dados comumente utilizada em investigação, permitindo auscultar um número significativo de sujeitos relativamente ao tema em estudo, possibilitando a quantificação dos dados obtidos, inferências e generalizações (Sá, et al., 2021).

Com o objetivo de se perceber diferenças e semelhanças entre os estudantes do 12<sup>o</sup> ano de escolaridade e do 1<sup>o</sup> ano de Licenciatura, ambos os questionários foram criados seguindo a mesma linha de organização, com questões iguais ou semelhantes, adaptadas consoante o nível de escolaridade. Na organização dos questionários, foi criada uma sequência de questões que permitisse recolher dados que dessem resposta aos objetivos do estudo. Assim, foi criado um conjunto de questões de resposta simples, clara e tanto quanto possível objetivas, considerando-se pertinente incluir nos questionários as seguintes dimensões: dados de caracterização sociodemográfica (idade, género, situação académica na área da música, questões geográficas sobre a área de residência familiar e de estudo), dados sobre a satisfação com o desempenho escolar, satisfação com o contexto escolar e de residência, relação familiar (caracterização da relação familiar e apoio familiar na escolha do curso), expectativas académicas (ingresso no Ensino Superior/futuro profissional após o Ensino Superior, carga horária, gestão das tarefas académicas), mercado de trabalho e vivência da ansiedade (fatores desencadeadores, sintomas, estratégias de *coping*, apoio psicológico profissional) (consultar anexo A e B).

### 9.1. Amostra

A amostra do presente estudo é constituída por nove alunos do 12<sup>o</sup> ano de escolaridade e treze alunos do 1<sup>o</sup> ano de Licenciatura. Os participantes foram selecionados com base nos seguintes critérios: alunos de música de cordas friccionadas a frequentar o 12<sup>o</sup> ano de escolaridade em regime articulado ou supletivo que pretendiam seguir o estudo do seu instrumento no Ensino Superior em Música; alunos de música de cordas friccionadas a frequentar o 1<sup>o</sup> ano de Licenciatura em Música, que estudaram em regime articulado ou supletivo. A opção pela seleção desta amostra relaciona-se com o facto de a revisão de literatura efetuada apontar para uma maior prevalência, nestes dois grupos (estudantes do 12<sup>o</sup> ano de escolaridade e do 1<sup>o</sup> ano de

Licenciatura), de desafios pessoais e académicos, suscetíveis de desencadear situações de maior ansiedade, permitindo, desta forma, analisar concretamente as (eventuais) alterações ocorridas nesse momento.

A amostra do estudo é reduzida, justificando-se isto com vários fatores, como: a limitação dos participantes disponíveis num ano letivo apenas; a dispersão dos alunos que poderiam participar (apenas os alunos de cordas friccionadas de regimes articulado ou supletivo com perspetivas de integrar o Ensino Superior em Música no ano letivo 2021/2022); o escasso número de alunos existente em cada instituição, juntamente com a irregularidade no número de alunos com condições técnicas e musicais para se candidatar e, eventualmente, integrar o Ensino Superior. Por outro lado, o número de alunos a frequentar o Ensino Superior que provêm destas instituições (de regimes supletivo e articulado) é reduzido, e por isso, os alunos encontram-se muito dispersos pelas diferentes instituições.

A caracterização mais detalhada da amostra será apresentada aquando da apresentação dos resultados obtidos nos questionários, pois resulta dos dados obtidos através da caracterização sociodemográfica dos respondentes.

## **9.2. Procedimentos de recolha de dados**

A recolha de dados foi efetuada recorrendo à utilização de dois inquéritos por questionário elaborados na aplicação *Google Forms*, os quais foram enviados por e-mail às escolas de Ensino Superior (o questionário destinado aos alunos do 1º ano de Licenciatura) e às escolas de música com regimes articulado e/ou supletivo (o questionário destinado aos alunos do 12º ano de escolaridade) para que os partilhassem com os seus alunos.

Nos e-mails constou a apresentação da mestranda, do tema, do objetivo e da problemática em estudo, de forma clara e simples, mostrando o valor acrescentado que as respostas ao inquérito podiam trazer à investigação. Os alunos foram informados das condições necessárias para o preenchimento do questionário, garantindo-se o anonimato das respostas e que o questionário se destinava exclusivamente à realização de um trabalho de investigação de âmbito académico.

O envio e divulgação dos questionários foi feito a partir do dia 25 de maio de 2022, altura em que se aproximava o final do ano letivo (2021/2022), desta forma assumindo que os alunos do 12º ano de escolaridade já teriam tomado uma decisão sobre o seu futuro académico (nomeadamente sobre a decisão de prosseguirem os estudos do seu instrumento no Ensino Superior em Música). Relativamente aos alunos que frequentavam o 1º ano de Licenciatura, foi possível obtermos respostas consoante as suas vivências de vários meses de vida académica no Ensino Superior, onde se inclui também a fase de transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior.

## 10. Descrição dos Questionários

### 10.1. Questionário 1 (Q1)

Questionário dirigido aos alunos instrumentistas de cordas friccionadas (violino, viola, violoncelo e contrabaixo) do 12<sup>o</sup> ano de escolaridade de regimes articulado ou supletivo com perspetivas de integrar o Ensino Superior em Música na Variante de Instrumento.

#### Caracterização sociodemográfica

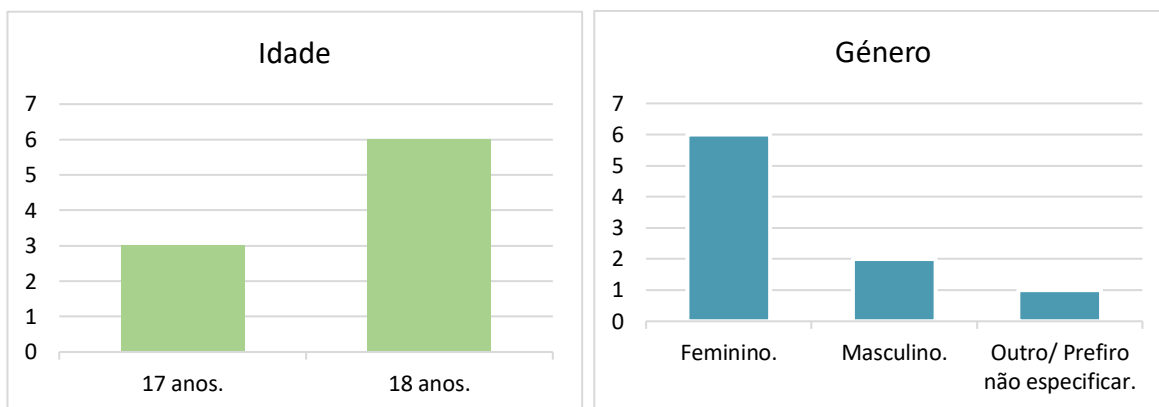


Gráfico 1. Q1 - Idade dos participantes

Gráfico 2. Q1 - Género dos participantes

Colaboraram com este questionário nove alunos com idades compreendidas entre os 17 e os 18 anos, com três elementos com 17 anos e seis elementos com 18 anos (Gráfico 1). Relativamente ao género, seis elementos identificaram-se como género feminino, dois elementos como género masculino e um elemento optou pela opção “Outro/Prefiro não especificar” (Gráfico 2).

#### Situação académica na área da música

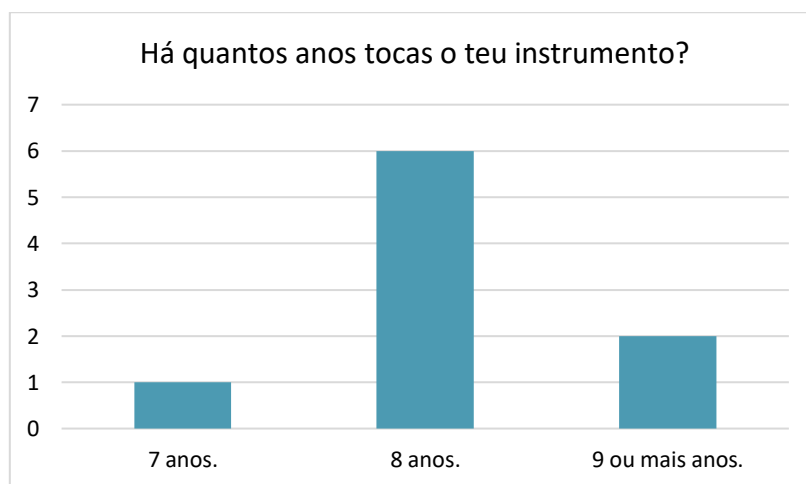
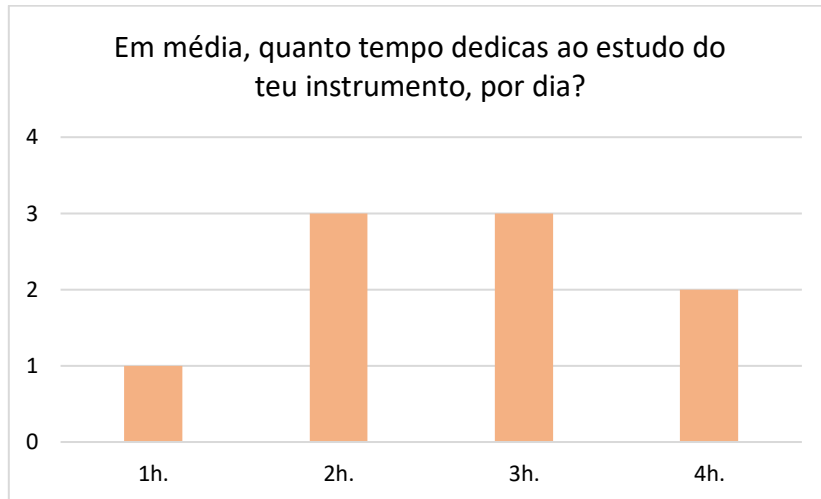


Gráfico 3. Q1 - Respostas à questão “Há quantos anos tocas o teu instrumento?”

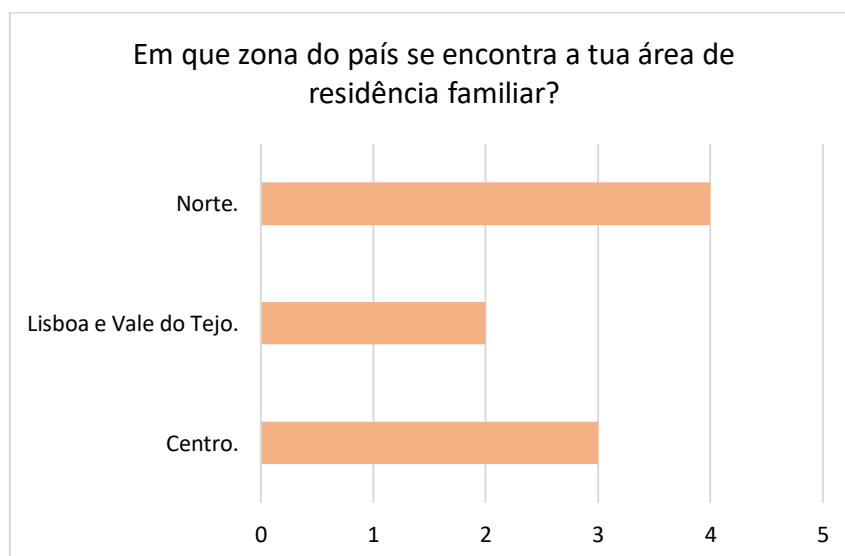
Constatou-se que apenas um elemento tocava o seu instrumento há sete anos e dois elementos há nove ou mais anos, verificando-se que a maioria dos elementos (seis) tocava há 8 anos (Gráfico 3). Isto indica que a maioria terá iniciado os seus estudos aquando do ingresso no 2º ciclo (5º ano de escolaridade), momento em que os alunos podem usufruir do ensino da música de forma gratuita.



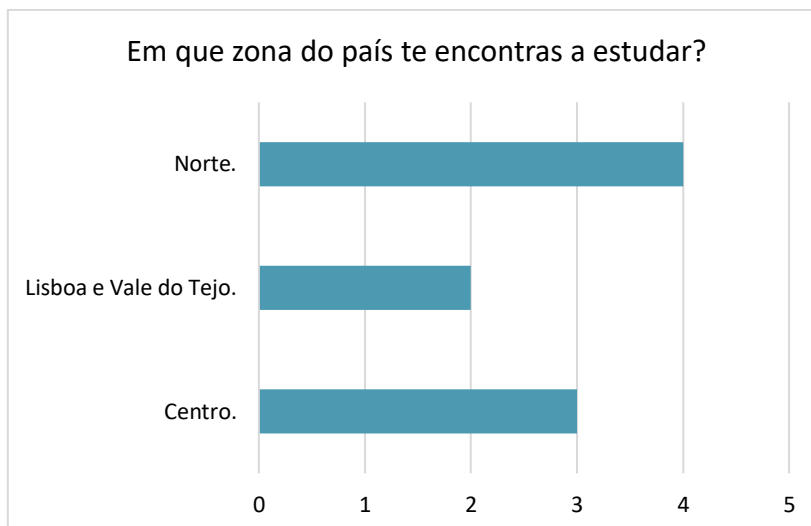
**Gráfico 4.** Q1 - Respostas à questão “Em média, quanto tempo dedicas ao estudo do teu instrumento, por dia?”

No que concerne ao tempo que dedicavam ao instrumento, o número de horas máximo de estudo dos inquiridos deste questionário foi de 4 horas, com dois elementos a escolherem esta opção. Os restantes elementos dividiram-se entre 2 horas (três), 3 horas (três) e apenas um elemento respondeu afirmativamente para 1 hora de estudo por dia (Gráfico 4).

### Questões geográficas sobre a área de residência e de estudo



**Gráfico 5.** Q1 - Respostas à questão “Em que zona do país se encontra a tua área de residência familiar?”



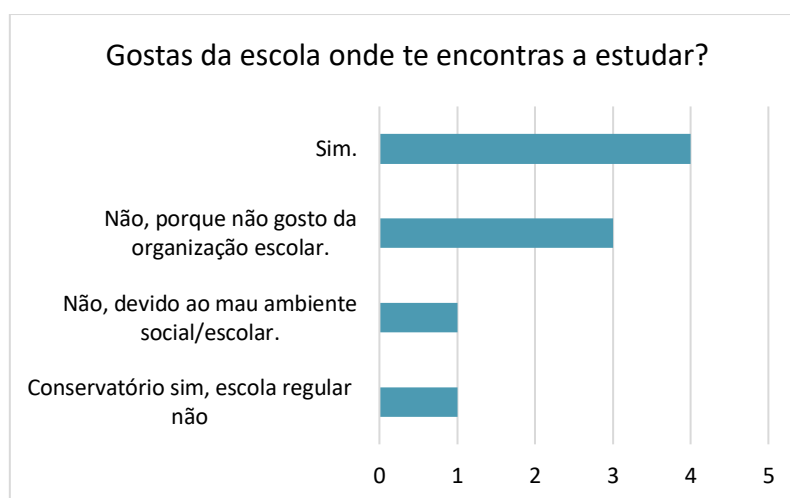
**Gráfico 6.** Q1 - Respostas à questão "Em que zona do país te encontras a estudar?"

Verificou-se que todos os elementos estavam a estudar na sua zona de residência familiar, ou seja, tanto a zona de residência familiar como a zona de residência de estudo de todos os elementos são a mesma, distribuindo-se entre as zonas Norte, Lisboa e Vale do Tejo e Centro.

### Satisfação com o desempenho escolar

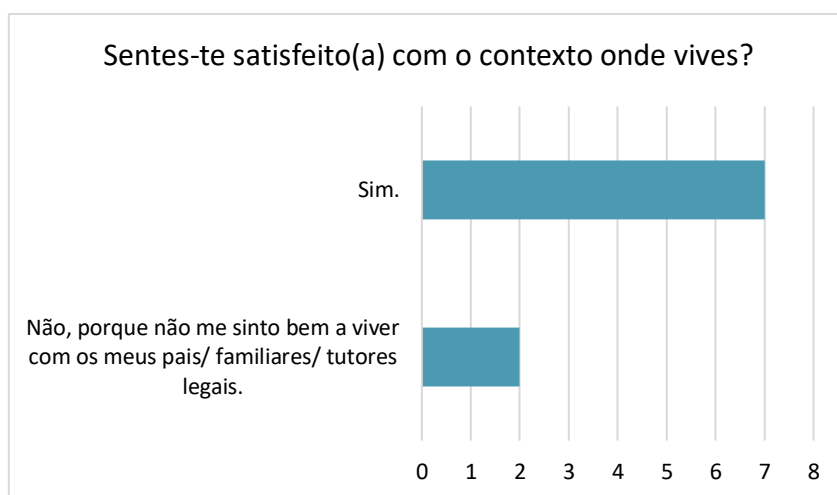
No que concerne à satisfação com o desempenho escolar, seis elementos mostraram-se positivamente satisfeitos. Quanto aos restantes elementos (três), não se revelaram satisfeitos com o seu desempenho escolar. Um justificou que se sentia desmotivado, outro que não estava a conseguir as notas que expectou, e outro revelou ainda que não estava a conseguir obter os resultados que esperava por uma questão de "preguiça" na hora do estudo.

### Satisfação com o contexto escolar e de residência



**Gráfico 7.** Q1 - Respostas à questão "Gostas da escola onde te encontras a estudar?"

Relativamente ao gosto pela escola onde os inquiridos se encontravam a estudar, cinco elementos confirmaram o seu agrado pela escola. Quanto aos restantes, responderam negativamente justificando que não gostavam da organização escolar (três) e do mau ambiente social/escolar (um). Houve ainda uma resposta em que um elemento acrescentou que revelou gostar do conservatório de música onde estava a estudar, contudo, não gostava da sua escola de ensino regular, pelo que se assumiu na interpretação dos dados a sua resposta como positiva.

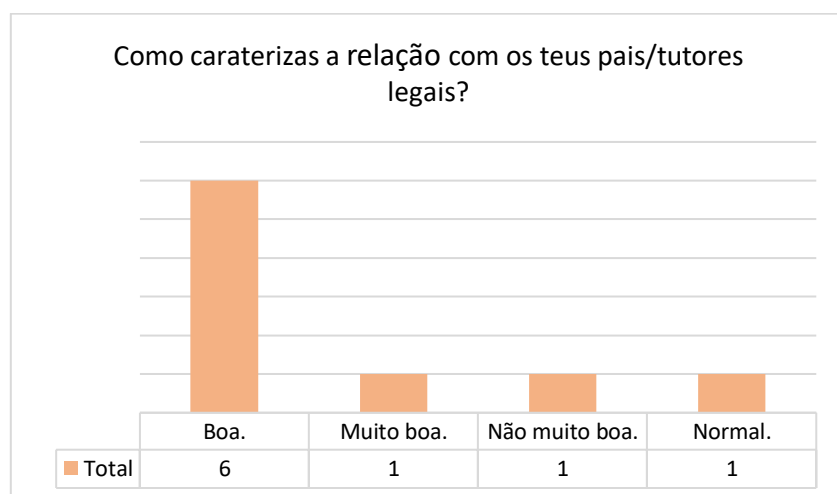


**Gráfico 8.** Q1 - Respostas à questão "Sentes-te satisfeito(a) com o contexto onde vives?"

Quanto à satisfação com o contexto onde vivem, a maioria dos inquiridos mostrou-se satisfeito (sete), mas dois elementos manifestaram-se insatisfeitos por não se sentirem bem a viver com os seus pais, familiares ou tutores legais (Gráfico 8).

## Relação familiar

### Caracterização da relação familiar



**Gráfico 9.** Q1 - Respostas à questão "Como caracterizas a relação com os teus pais/tutores legais?"

No que se refere à caracterização da relação familiar, a resposta predominante (com seis elementos) foi “boa”, sendo que cada um dos elementos restantes distribuíram-se pelas opções “muito boa”, “normal”, e “não muito boa”.

### Apoio familiar na escolha do curso

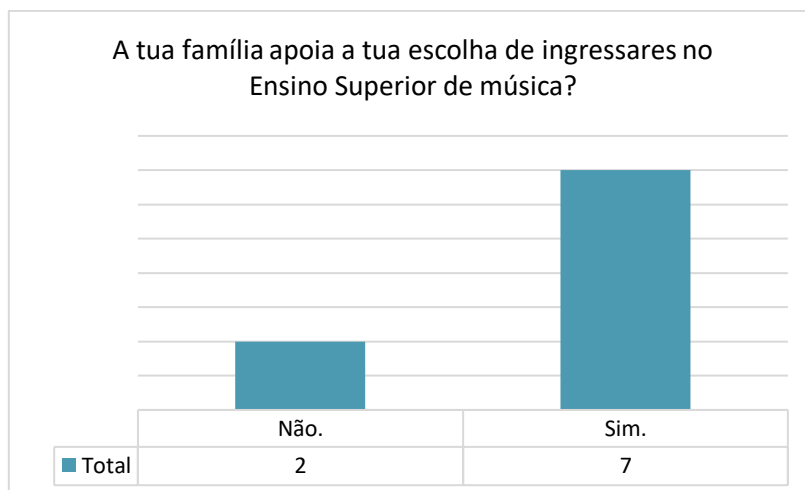


Gráfico 10. Q1 - Respostas à questão “A tua família apoia a tua escolha de ingressares no Ensino Superior de música?”

Quanto ao apoio da família na escolha sobre o ingresso ao Ensino Superior de Música, a maior parte dos elementos (sete) sentiu esse apoio e dois não tiveram o apoio familiar.

### Expectativas académicas

#### Ingresso no Ensino Superior

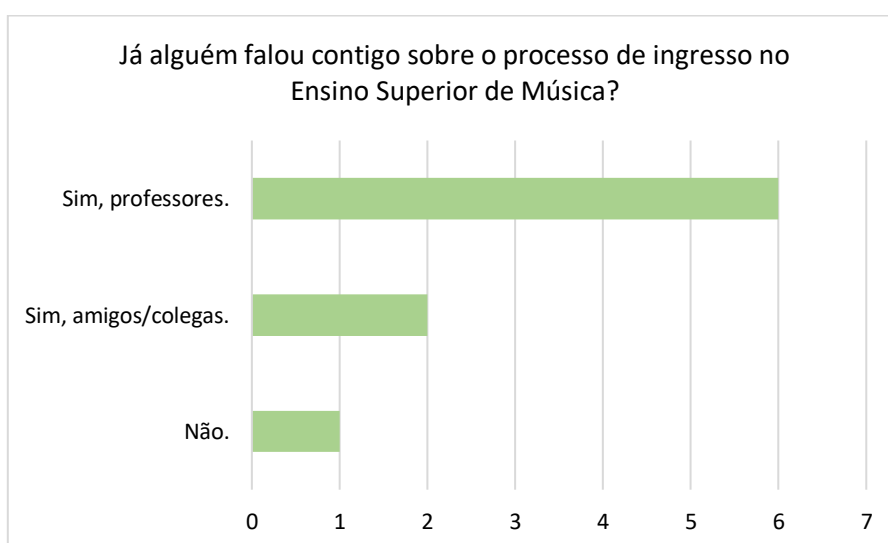
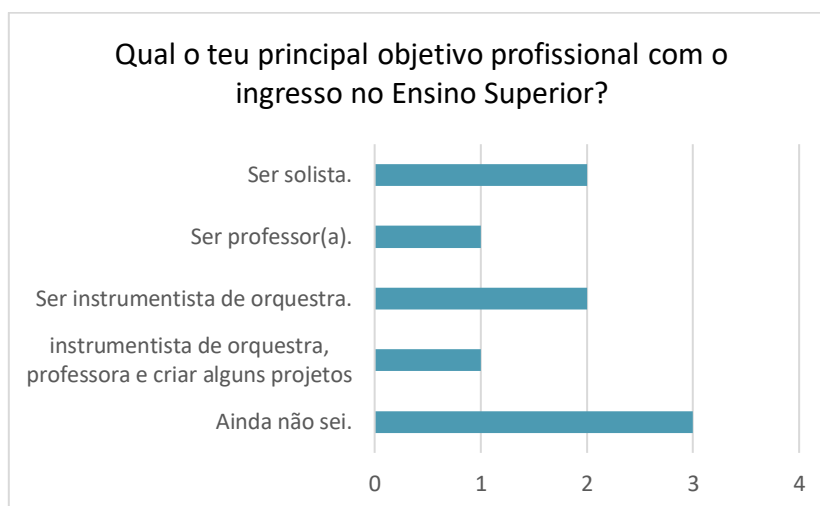


Gráfico 11. Respostas à questão “Já alguém falou contigo sobre o processo de ingresso no Ensino Superior de música?”

Todos os elementos afirmaram querer seguir o estudo do seu instrumento no Ensino Superior. Relativamente a informações prévias sobre o processo de ingresso no Ensino Superior, seis elementos afirmaram que já tinham sido informados por professores, dois elementos por amigos ou colegas e um elemento afirmou que não tinha sido informado até ao momento deste inquérito.



**Gráfico 12.** Q1 - Respostas à questão “Qual o teu principal objetivo profissional com o ingresso no Ensino Superior?”

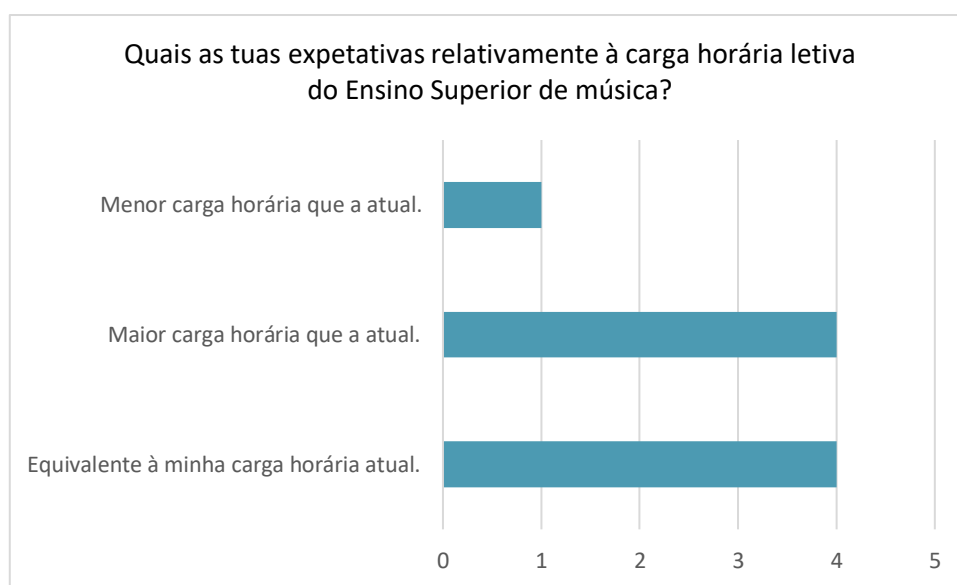
Relativamente ao principal objetivo profissional com o ingresso no Ensino Superior de Música, três elementos afirmaram, até ao momento, não ter definido um objetivo. Expectavam ser solistas (dois elementos) e instrumentistas de orquestra (dois elementos), havendo ainda um elemento cujo objetivo passava por ser instrumentista de orquestra, professor e criar projetos (resposta acrescentada).

**Tabela 9.** Respostas à questão “O que estás mais desejoso(a) de encontrar ou fazer no Ensino Superior?”

Expectativas dos participantes sobre o Ensino Superior
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Aprender e contactar com os outros colegas de turma.</li> <li>● Encontrar toda uma nova dinâmica relacionada a música, e redescobrir-me como músico e melhorar a minha forma de tocar para cada vez mais gostar de fazer o que faço.</li> <li>● Encontrar bom ambiente e professores e fazer um percurso produtivo onde irei aperfeiçoar e melhorar a técnica do instrumento.</li> <li>● Finalmente viver só do que me faz feliz e evoluir a todos os níveis: quer em orquestra, quer a solo.</li> <li>● Evoluir.</li> <li>● Poder abrir horizontes e criar ligações artísticas com outros colegas.</li> <li>● Ter experiências musicais que não pude ter durante o articulado, como música de câmara.</li> <li>● Tocar.</li> <li>● Aprender mais.</li> </ul>

Na questão de resposta aberta para conhecer sobre o que os inquiridos estavam mais desejosos de encontrar ou fazer no Ensino Superior, verificaram-se, em todos os alunos, expectativas positivas. Salienta-se a resposta acrescentada de um aluno: “ter experiências musicais que não pude ter durante o articulado, como música de câmara.” Muitas instituições destes regimes não têm a opção de música de câmara, tendo apenas aulas individuais (com menos carga horária do que as escolas profissionais) e classe de conjunto, muitas vezes limitada em termos de instrumentação, número de alunos, e, tendo em consideração o escasso número de alunos destas instituições que pretendem ingressar no Ensino Superior, o número de alunos com um bom nível técnico também é, geralmente, reduzido.

### Carga horária



**Gráfico 13.** Q1 - Respostas à questão “Quais as tuas expetativas relativamente à carga horária letiva do Ensino Superior de música?”

Quanto às expectativas relativamente à carga horária, comparativamente ao Ensino Secundário, apenas um elemento respondeu que expectava uma carga horária menor. Os restantes elementos dividiram-se entre os que expectavam uma maior carga horária (quatro) e os que expectavam uma carga horária equivalente (quatro).

## Gestão das tarefas académicas

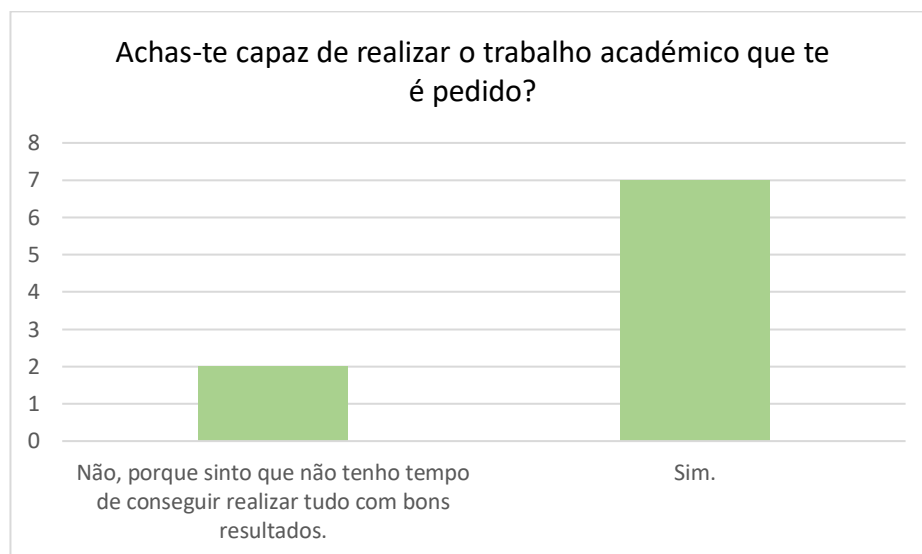


Gráfico 14. Q1 - Respostas à questão "Achas-te capaz de realizar o trabalho académico que te é pedido?"

Sobre se os inquiridos se achavam capazes de realizar o trabalho académico que lhes era pedido, a maioria (sete) respondeu afirmativamente, enquanto dois elementos responderam negativamente, justificando que sentiam que não tinham tempo de conseguir realizar todas as tarefas com bons resultados.

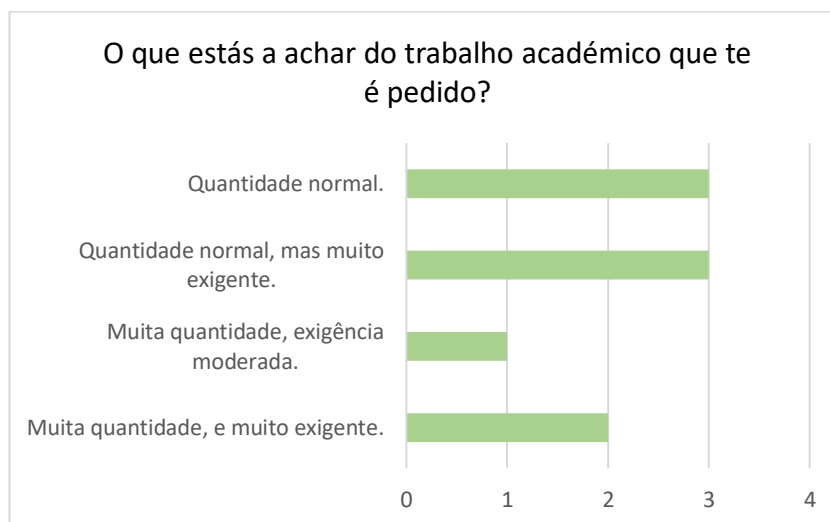
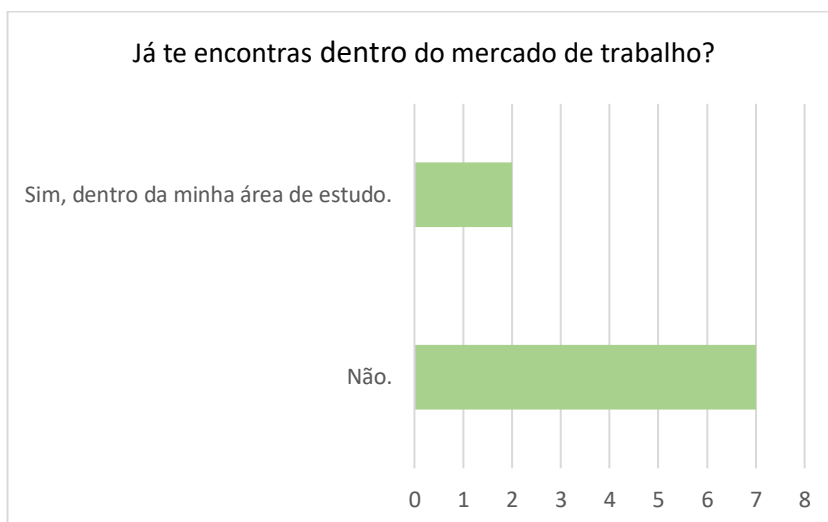


Gráfico 15. Q1 - Respostas à questão "O que estás a achar do trabalho académico que te é pedido?"

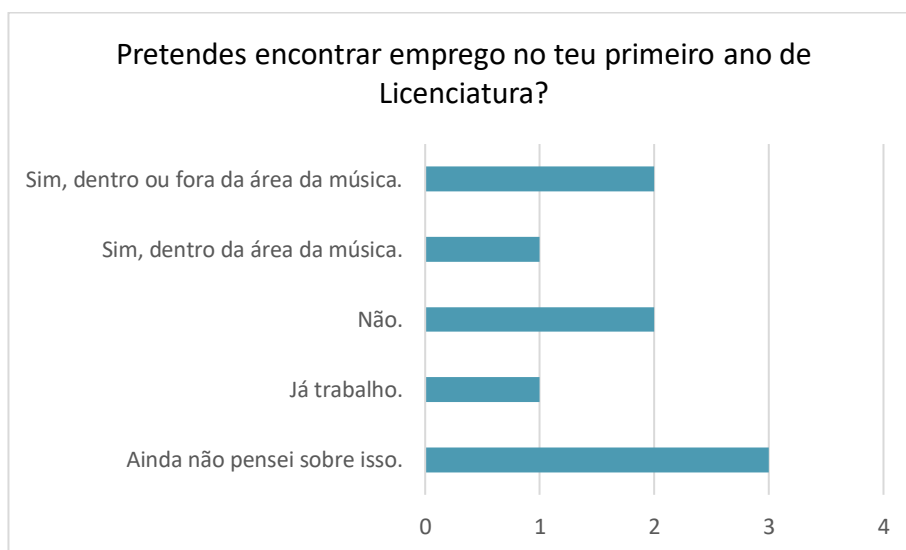
Quanto à perceção dos participantes sobre a quantidade e exigência do trabalho académico que era pedido aos inquiridos, seis elementos consideraram como sendo a quantidade normal, sendo que desses seis, três acrescentaram que a exigência era muita. Os restantes (três) consideraram que a quantidade de trabalho era muita, dividindo-se entre os que reconheciam como muito exigente (dois) e uma exigência moderada (um).

## Mercado de trabalho



**Gráfico 16.** Q1 - Respostas à questão "Já te encontras dentro do mercado de trabalho?"

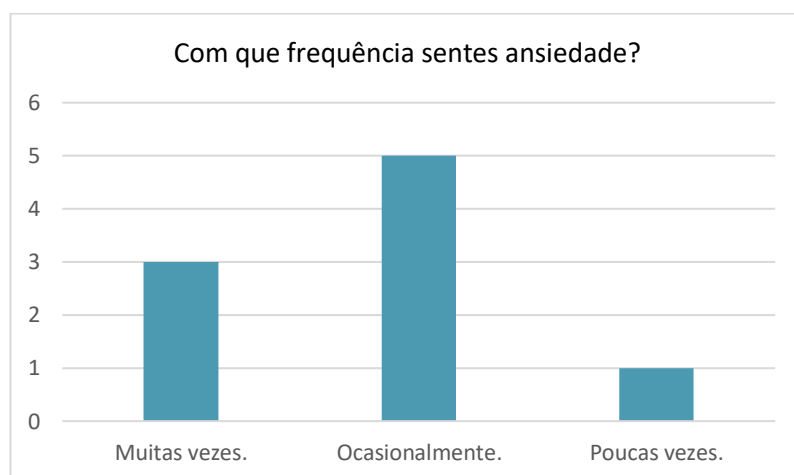
Apenas dois elementos já se encontravam no mercado de trabalho dentro da sua área de estudo e não mostraram preocupação sobre o assunto. Dos sete elementos restantes (os que ainda não se encontravam dentro do mercado de trabalho), havia o objetivo de se averiguar se se preocupavam com o assunto ou não, mas apenas se obteve resposta por parte de cinco elementos. Destes cinco, um não tinha esse tema como preocupação e outro referiu não ter pensado sobre o assunto. Para as respostas positivas, um elemento justificou referindo que sentia que já devia ter encontrado emprego como outros colegas seus que já trabalhavam e porque estava à procura, mas ainda não tinha conseguido encontrar emprego. Dois inquiridos justificaram ainda que necessitavam do dinheiro para frequentar o Ensino Superior.



**Gráfico 17.** Q1 - Respostas à questão "Pretendes encontrar emprego no teu primeiro ano de Licenciatura?"

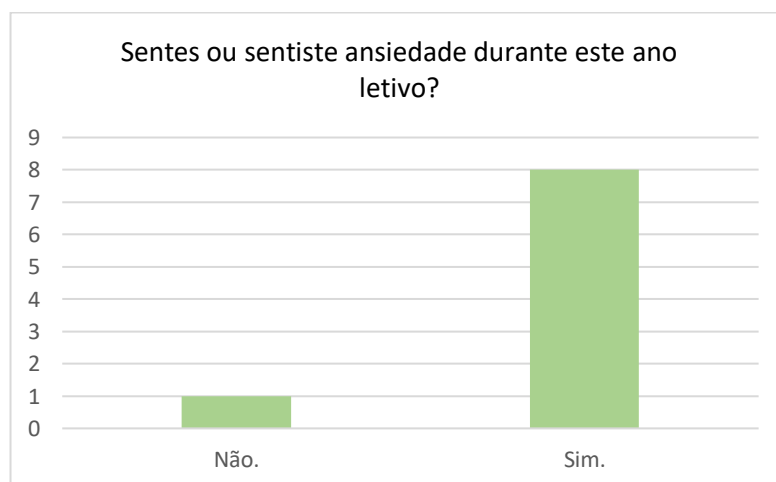
Quanto a perceber se os inquiridos pretendiam encontrar trabalho no primeiro ano de Licenciatura, averiguou-se que um elemento respondeu que já se encontrava no mercado de trabalho. Relativamente aos restantes, distribuíram-se entre os que, até ao momento, ainda não tinham pensado na questão (três), os que não pretendiam encontrar emprego no primeiro ano de Licenciatura (dois), os que pretendiam trabalhar dentro ou fora da área da música (dois) e um elemento que pretendia encontrar emprego no primeiro ano de Licenciatura dentro da área da música.

### Vivências da ansiedade



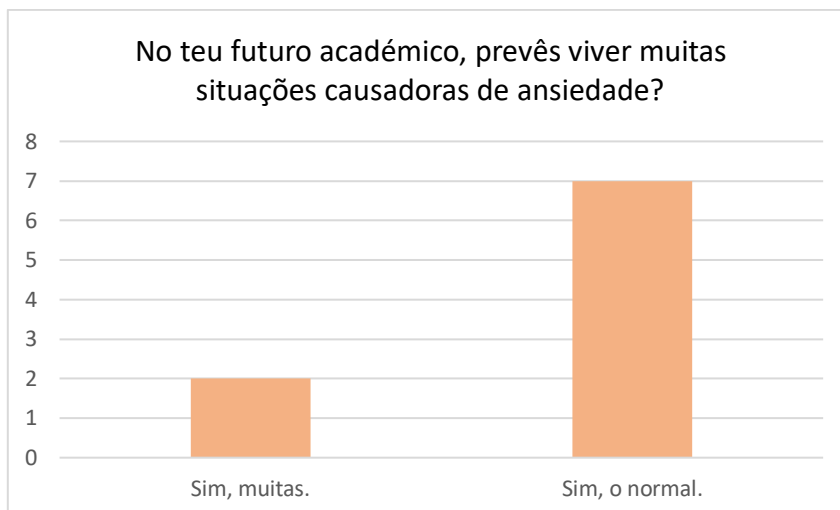
**Gráfico 18.** Q1 - Respostas à questão “Com que frequência sentes ansiedade?”

Na questão “Com que frequência sentes ansiedade?”, seis elementos afirmaram sentir ansiedade ocasionalmente e poucas vezes, enquanto os restantes (três) sentiam muitas vezes. Desta forma, conclui-se que todos os inquiridos sentem ansiedade.



**Gráfico 19.Q1** - Respostas à questão “Sentes ou sentiste ansiedade durante este ano letivo?”

Na sequência de compreender se os alunos experienciaram ansiedade durante o ano letivo, com a exceção de apenas um elemento, todos responderam “sim”.



**Gráfico 20.** Q1 - Respostas à questão "No teu futuro académico, prevês viver muitas situações causadoras de ansiedade?"

A resposta foi unânime no que se refere à previsão da experienciação de muitas situações causadoras de ansiedade no futuro académico, sendo que dois elementos responderam que previam muitas situações ansiógenas e a maioria (sete elementos) considera que essas situações serão normais de acontecerem (Gráfico 20).

### Fatores desencadeadores

**Tabela 10.** Q1 - Respostas à questão "Dentro das seguintes opções, seleciona as 3 que te causam mais ansiedade/preocupação neste ano letivo"

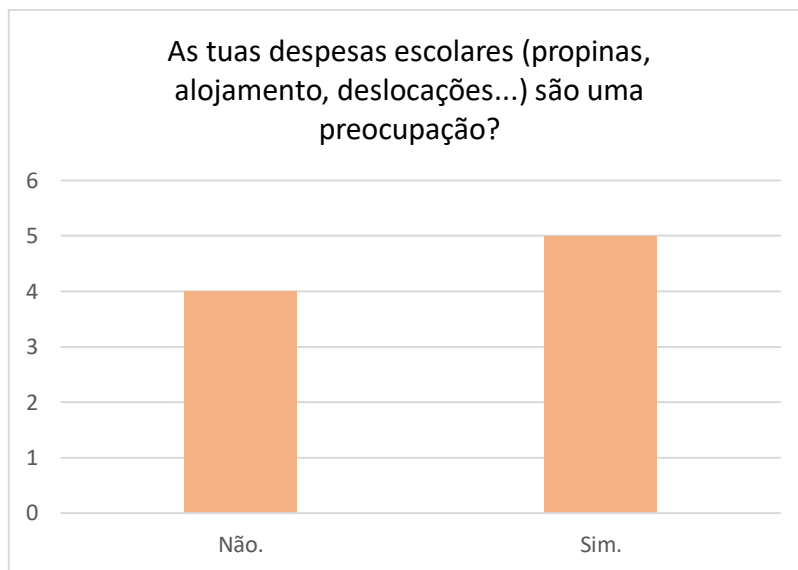
Situações causadoras de ansiedade	Contagem de respostas
As provas finais de curso/de acesso ao Ensino Superior.	7
Insegurança sobre a minha capacidade de me adaptar ao Ensino Superior.	4
Questões sobre futuro emprego.	4
Estar numa escola de que não gosto.	3
A carga horária/disciplinas.	3
Excesso de repertório para estudar.	2
A minha família.	2
Pressão/competição entre colegas do mesmo instrumento.	1
Os exames nacionais.	1
Ter de mudar de escola/localidade aquando do meu ingresso no Ensino Superior.	1

Quanto à identificação das situações que causaram mais preocupação ou ansiedade nos alunos, observou-se que a mais comum a todos, com sete respostas, foi a preocupação sobre as provas finais de curso e/ou de acesso ao Ensino Superior. Os inquiridos sentiam também insegurança sobre a sua capacidade de adaptação ao Ensino Superior e preocupações sobre futuro emprego (quatro respostas cada). Houve ainda elementos cuja preocupação era de, porventura, estarem numa escola que não gostassem, a carga horária e/ou as disciplinas (três respostas cada) o excesso de repertório para estudar, a família (duas respostas cada), a pressão e/ou a competição entre colegas do mesmo instrumento, os exames nacionais e preocupação sobre a mudança de escola e localidade no ingresso no Ensino Superior (uma resposta cada).

**Tabela 11.** Q1 - Respostas à questão “Sentes-te preocupado(a)/ansioso(a) com as provas finais do teu curso?”

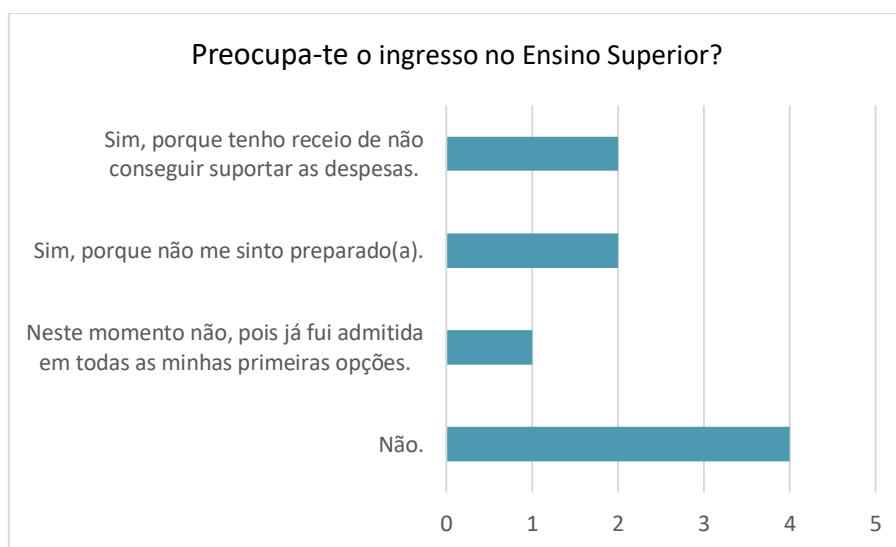
Preocupação relativa às provas finais de curso	Contagem de respostas
Sim, porque os resultados podem definir a minha entrada no Ensino Superior.	3
Sim, porque não me quero desiludir a mim próprio(a)	3
Sim, porque sinto que não tenho tempo de conseguir realizar tudo com boas notas.	2
Sim, porque quero corresponder às expetativas de toda a gente	1
Não.	2

Na seguinte questão (Tabela 11), o objetivo foi perceber se os inquiridos se sentiam preocupados ou ansiosos com as provas finais do seu curso e os motivos. Apenas dois elementos afirmaram não se sentir preocupados nem ansiosos. Quanto aos restantes, mostraram preocupação: 1. Pelos resultados dessas provas, pelo facto de poderem definir a sua entrada no Ensino Superior (três respostas), 2. Porque não se queriam desiludir a si próprios (três respostas), 3. Porque sentem que não têm tempo de conseguir realizar todas as tarefas com boas notas (duas respostas) e 4. Porque queriam corresponder às expetativas de toda a gente (uma resposta).



**Gráfico 21.** Q1 - Respostas à questão “As tuas despesas escolares (propinas, alojamento, deslocações...) são uma preocupação?”

Relativamente às preocupações inerentes às despesas escolares (propinas, alojamento, deslocações), não houve uma resposta unânime, sendo que cinco elementos afirmaram ter essas preocupações e, em oposição, quatro responderam negativamente (Gráfico 21).



**Gráfico 22.** Q1 - Respostas à questão “Preocupa-te o ingresso no Ensino Superior?”

A respeito da preocupação referente ao ingresso no Ensino Superior, cinco elementos afirmaram não estar preocupados, sendo que um elemento justificou a sua ausência de preocupação por já saber que tinha sido admitido nas instituições de sua preferência. Quanto aos que afirmaram ter preocupações, apontaram a questão financeira, pois tinham receio de não ser capazes de suportar as despesas (dois elementos) e o facto de sentirem que não estavam preparados para o ingresso no Ensino Superior (dois elementos).

## Sintomas

Tabela 12. Q1 - Sintomas predominantes da ansiedade nos participantes.

Sintomas	Contagem de respostas
Medo/pânico.	8
Preocupação.	5
Sensação de desconforto.	3
Suores.	3
Alterações do sono/insónias.	3
Apreensão/tristeza.	2
Respiração irregular.	2
Sensação de fadiga.	2
Enjoos.	1
Pulsção irregular.	1
Tremores.	1

Relativamente aos sintomas, a resposta predominante foi “medo/pânico” (oito respostas), seguindo-se preocupação (cinco respostas), suores, sensação de desconforto e alterações do sono/insónias (três respostas para cada), respiração irregular, apreensão/tristeza, sensação de fadiga (duas respostas para cada) e tremores, enjoos e pulsção irregular (uma resposta para cada).

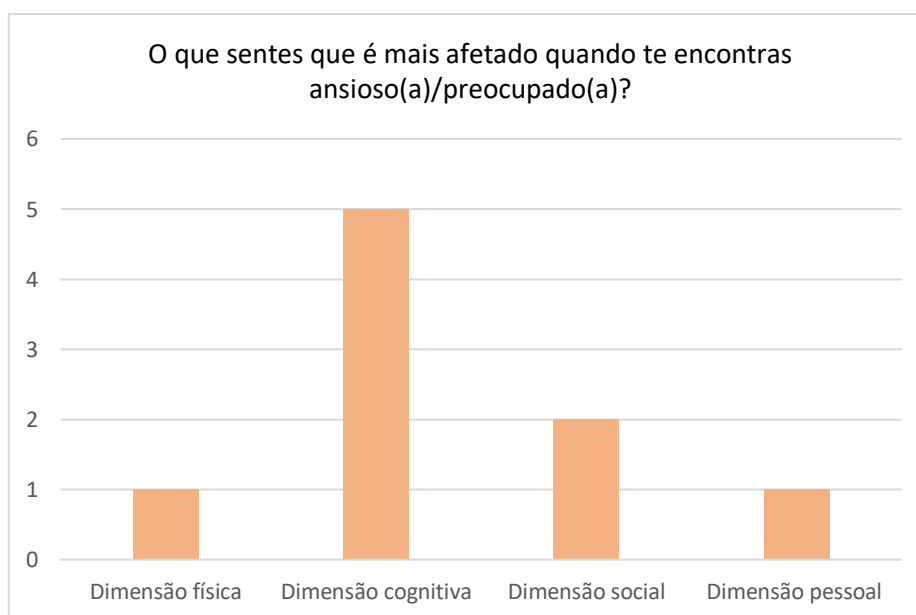
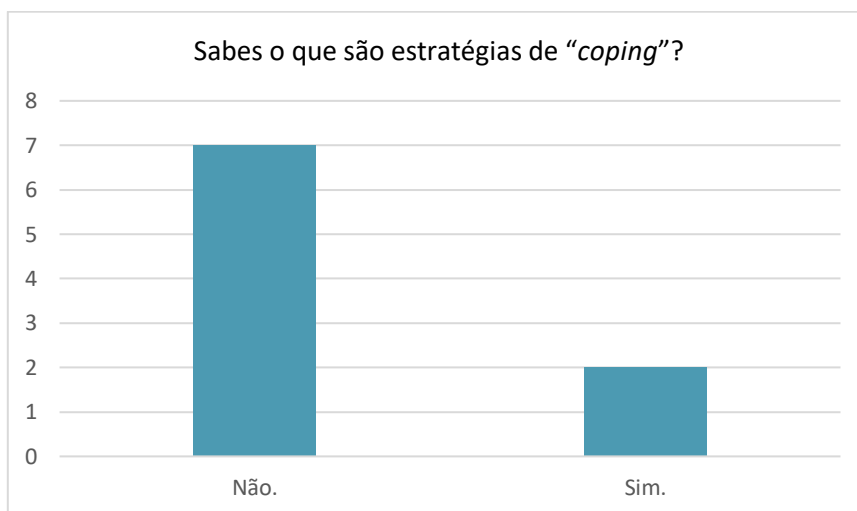


Gráfico 23. Q1 - Respostas à questão “O que sentes que é mais afetado quando te encontras ansioso(a)/preocupado(a)?”

No que concerne à dimensão mais afetada aquando da existência de ansiedade ou preocupações, a resposta predominante (cinco elementos) foi a dimensão cognitiva (medo, preocupação, pensar em demasia, dificuldade de concentração e em reter informação...). A dimensão social (isolamento, perda de vontade de sair de casa/fazer atividades com amigos e família, perda de gosto por atividades favoritas, perturbação de relações pessoais e familiares...) foi a mais afetada para dois elementos e as dimensões pessoal (tristeza, sentimentos de solidão...) e física (fadiga, cansaço, perda de força muscular...), para um elemento, com apenas uma resposta.

### Estratégias de *coping*



**Gráfico 24.** Q1 - Respostas à questão "Sabes o que são estratégias de "coping"?"

A maioria dos inquiridos (sete) revelou não ter conhecimento sobre a definição de estratégias de *coping*.

**Tabela 13.** Q1 - Respostas à questão "Que atividades ou estratégias utilizas quando te sentes ansioso(a)?"

Estratégias de <i>coping</i> utilizadas pelos participantes	Contagem de respostas
Converso com alguém.	5
Faço exercício físico.	2
Faço meditação.	2
Escrevo.	2
Utilizo as redes sociais.	1
Recorro a medicação.	1
Estudo.*	1

\*Estratégia acrescentada por um inquirido.

Na Tabela 13, podemos constatar que a estratégia mais utilizada por este grupo de inquiridos foi “conversar com alguém”, incluindo-se esta no *coping* de suporte social. Foi ainda selecionado o exercício físico (duas respostas), meditação (duas respostas), escrever (duas respostas), utilização das redes sociais (uma resposta) e estudar (uma resposta).

Além destas sete estratégias apresentadas, selecionadas pelos inquiridos como sendo as que utilizavam quando se sentiam ansiosos ou preocupados, o questionário continha a opção “recorro a ajuda profissional”, sendo que foi a única opção com zero respostas, não selecionada por nenhum inquirido.

### Apoio psicológico profissional

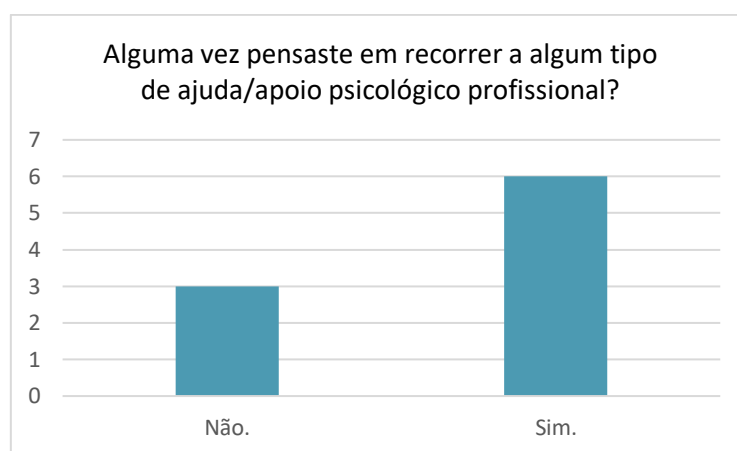


Gráfico 25. Q1 - Respostas à questão “Alguma vez pensaste em recorrer a algum tipo de ajuda/apoio psicológico profissional?”

Sobre o apoio psicológico profissional, constatou-se que seis elementos já pensaram em recorrer a este tipo de ajuda. Para estes seis elementos, as suas motivações foram essencialmente todas as questões apresentadas no questionário - questões académicas, profissionais e pessoais (quatro elementos) e questões pessoais (dois elementos).

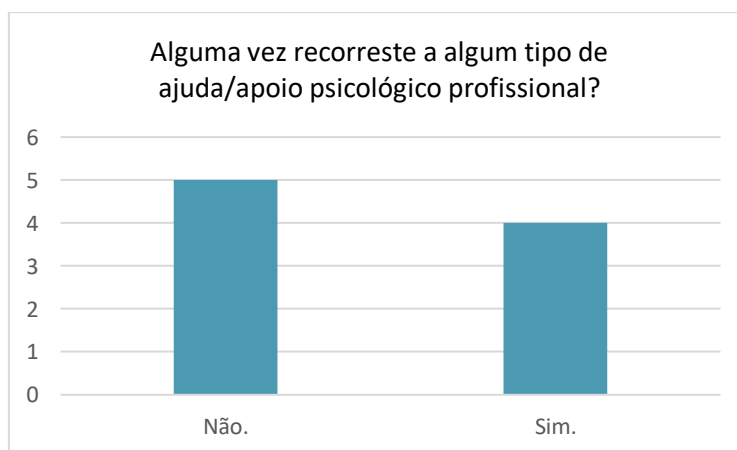


Gráfico 26. Q1 - Respostas à questão “Alguma vez recorreste a algum tipo de ajuda/apoio psicológico profissional?”

Ainda, na sequência de se averiguar se este grupo de inquiridos já tinha recorrido a algum tipo de apoio psicológico profissional, as respostas dividiram-se entre os elementos que responderam positivamente (quatro) e os que responderam negativamente (cinco).

## 10.2. Questionário 2 (Q2)

Questionário dirigido aos alunos instrumentistas de cordas friccionadas (violino, viola, violoncelo e contrabaixo) do 1º ano de Licenciatura em Música – Variante de Instrumento, que frequentaram escolas de regimes articulado ou supletivo.

### Caracterização sociodemográfica

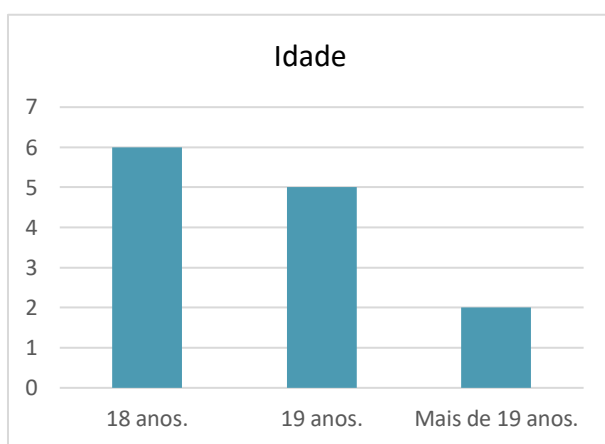


Gráfico 27. Q2 - Idade dos participantes

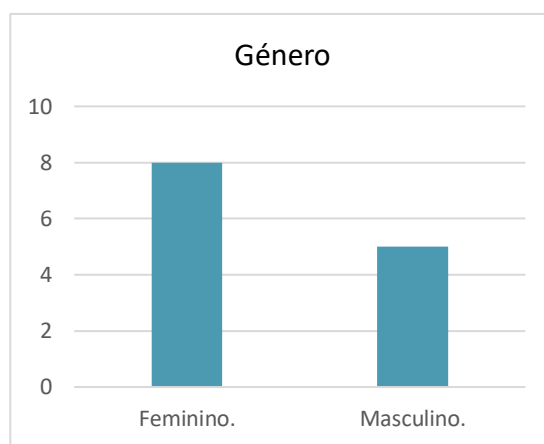


Gráfico 28. Q2 - Género dos participantes

Este questionário teve a colaboração de treze alunos com idades compreendidas entre os 18 e os 19 anos, com seis elementos com 18 anos, cinco com 19 anos e dois com idade superior a 19 anos (Gráfico 27). Quanto ao género, oito elementos identificaram-se como género feminino e cinco elementos como género masculino (Gráfico 28).

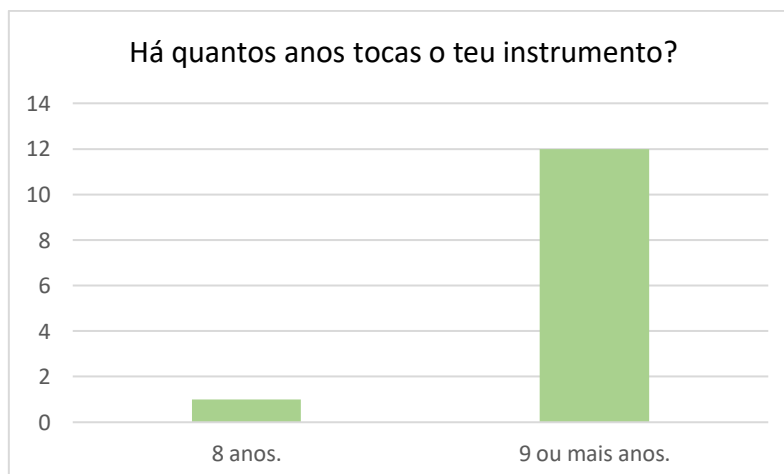
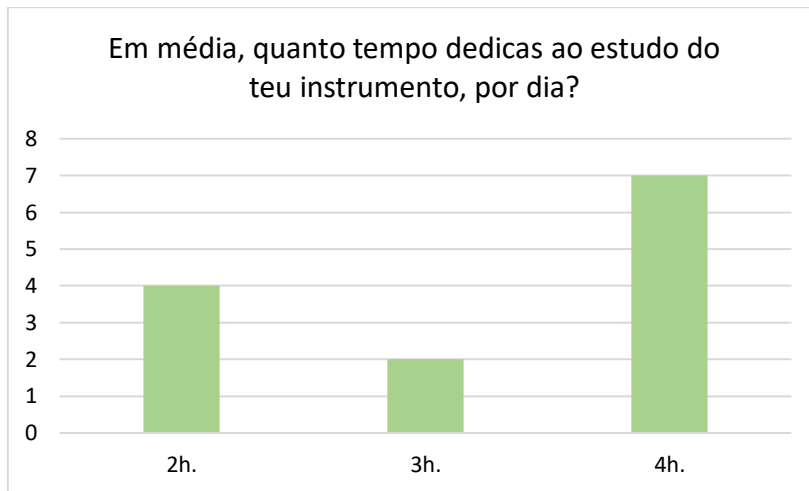


Gráfico 29. Q2 - Respostas à questão "Há quantos anos tocas o teu instrumento?"

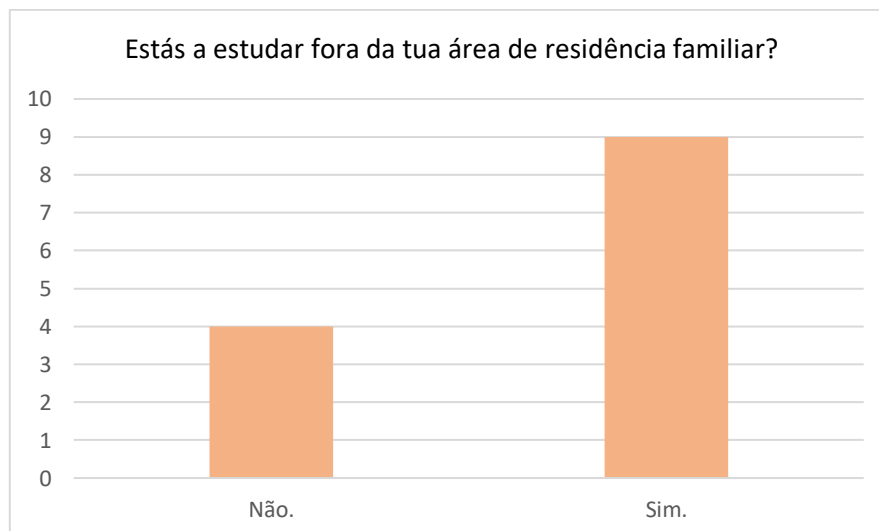
Verificou-se que todos os elementos tinham nove ou mais anos de prática de instrumento, com exceção de um elemento que tocava o seu instrumento há oito anos.



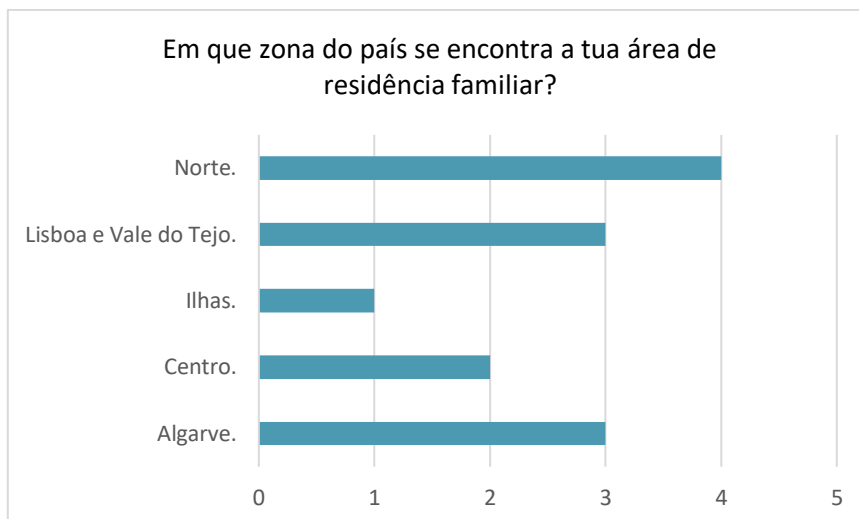
**Gráfico 30.** Q2 - Respostas à questão “Em média, quanto tempo dedicas ao estudo do teu instrumento, por dia?”

No que diz respeito ao tempo que dedicavam ao instrumento, quatro horas foi o número máximo de horas de estudo selecionado por este grupo e foi também a resposta com maior número de elementos – sete. Foram ainda selecionadas as opções “duas horas”, por quatro elementos e “três horas”, por dois elementos.

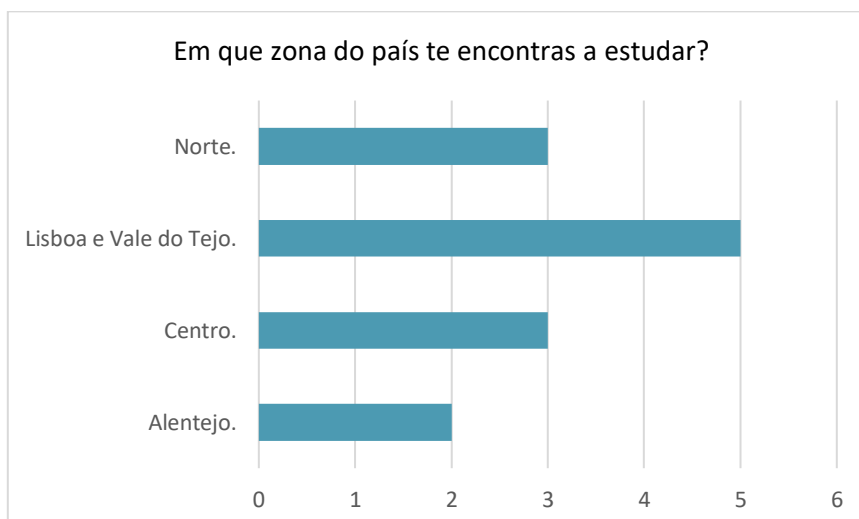
### Questões geográficas sobre a área de residência familiar e de estudo



**Gráfico 31.** Q2 - Respostas à questão “Estás a estudar fora da tua área de residência familiar?”



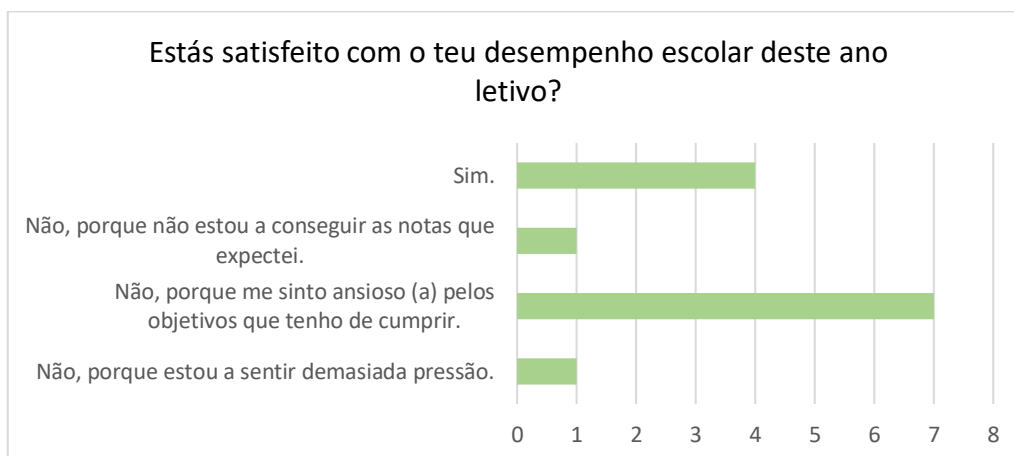
**Gráfico 32.** Q2 - Respostas à questão "Em que zona do país se encontra a tua área de residência familiar?"



**Gráfico 33.** Q2 - Respostas à questão "Em que zona do país te encontras a estudar?"

Constatou-se que apenas quatro inquiridos se encontravam a estudar na sua área de residência familiar (Gráfico 31), o que significa que a maioria (nove) estava a estudar fora da sua residência familiar, distribuindo-se entre as zonas Lisboa e Vale do Tejo (cinco), Norte (três), Centro (três) e Alentejo (dois) (Gráfico 32). As zonas de residência familiar dos inquiridos (Gráfico 33) abrangeram todas as zonas do país, com exceção do Alentejo: Norte (quatro), Lisboa e Vale do Tejo (três), Algarve (três), Centro (dois) e Ilhas (um).

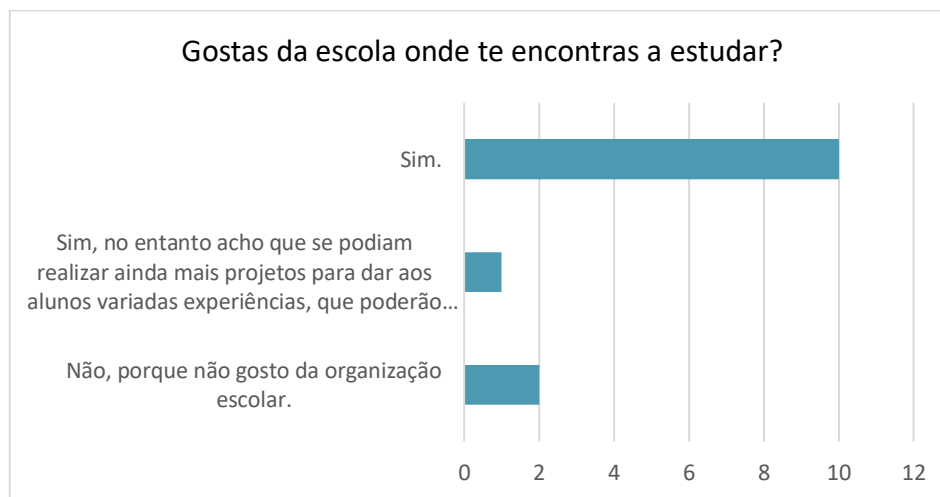
## Satisfação com o desempenho escolar



**Gráfico 34.** Q2 - Respostas à questão "Estás satisfeito com o teu desempenho escolar deste ano letivo?"

Quanto à satisfação com o desempenho escolar, apenas quatro elementos se mostraram satisfeitos, sendo que a maioria (nove) mostrou insatisfação. Deste último grupo, a justificação com mais prevalência (sete elementos) foi pelo fator ansiedade pelos objetivos que tinham para cumprir. Quanto aos restantes, um elemento mostrou-se insatisfeito porque não estava a conseguir obter as notas que expectou e o outro por estar a sentir demasiada pressão (resposta acrescentada).

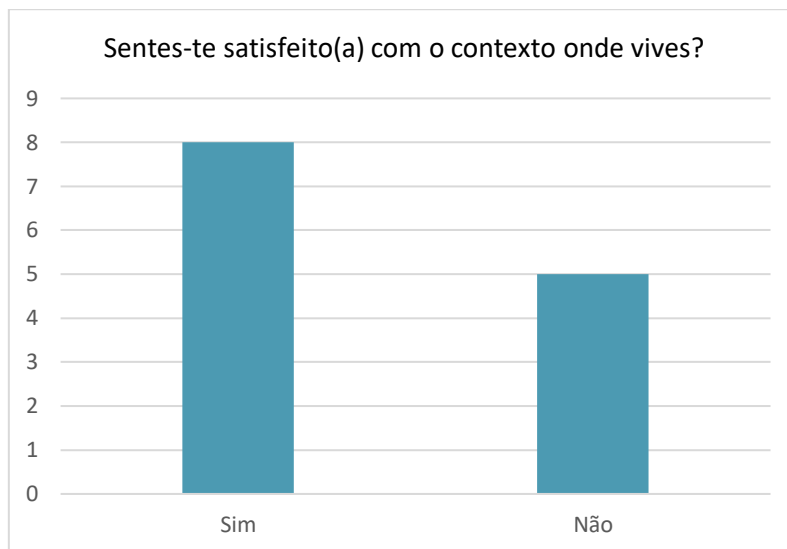
## Satisfação com o contexto escolar e de residência



**Gráfico 35.** Q2 - Respostas à questão "Gostas da escola onde te encontras a estudar?"

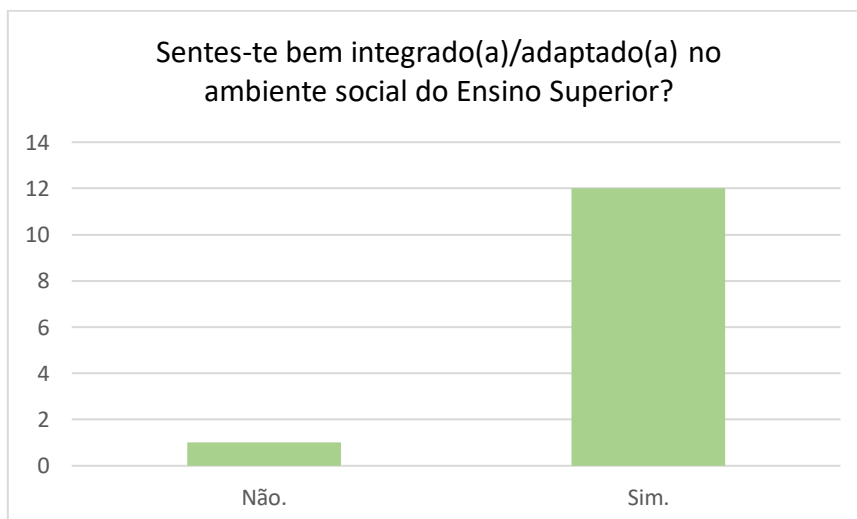
No que concerne à satisfação pela escola onde se encontravam a estudar, verificou-se que, com exceção de dois elementos que responderam negativamente por não gostarem da organização escolar, todos estavam satisfeitos. Contudo, houve uma resposta acrescentada por um inquirido que sentia necessidade da sua escola criar mais projetos musicais: "Sim, no entanto acho que se podiam realizar ainda mais

projetos para dar aos alunos variadas experiências, que poderão fazer com que melhorem o seu desempenho e visão na área da música.”



**Gráfico 36.** Q2 - Respostas à questão “Sentes-te satisfeito(a) com o contexto onde vives?”

Quanto à satisfação com o contexto onde viviam, constatou-se que oito inquiridos estavam satisfeitos, dos quais um acrescentou que, em fases de muito *stress*, sentia que era cansativo ter de se preocupar com as tarefas domésticas. Quanto aos não satisfeitos (cinco), para dois elementos custava-lhes viver sozinhos e, para os restantes três, um não se sentia bem a viver com os pais/familiares/tutores legais, outro com os colegas de casa e outro revelou ainda não se sentir bem na residência de estudantes.



**Gráfico 37.** Q2 - Respostas à questão "Sentes-te bem integrado(a)/adaptado(a) no ambiente social do Ensino Superior?"

Relativamente à integração/adaptação no ambiente social do Ensino Superior, verifica-se que apenas um elemento não se sentia bem integrado/adaptado, sendo que os restantes doze elementos responderam positivamente.

## Relação familiar

### Caracterização da relação familiar

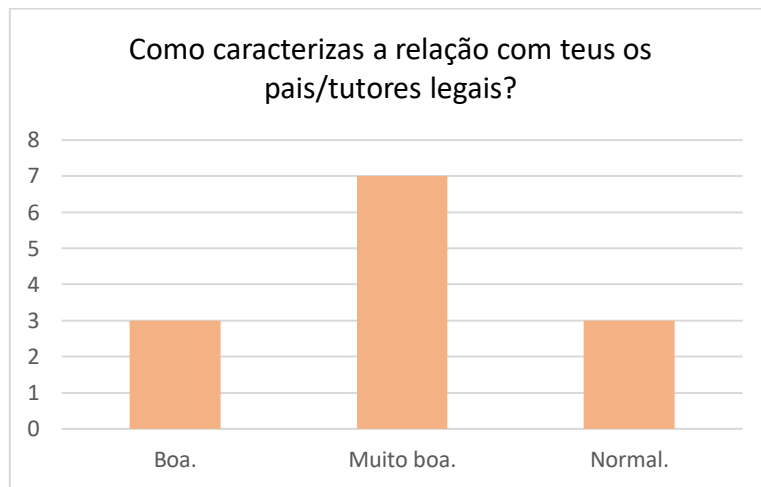


Gráfico 38. Q2 - Respostas à questão "Como caracterizas a relação com teus pais/tutores legais?"

Quanto à caracterização da relação familiar, as respostas mostraram-se positivas, com a maioria dos elementos (sete) a caracterizar a sua relação como sendo "muito boa". Os restantes dividiram-se entre as opções "boa" e "normal", com três elementos para cada opção.

### Apoio familiar na escolha do curso

Verificou-se que todos os inquiridos deste grupo tiveram o apoio da família na escolha do curso.

## Espectativas académicas

### Futuro profissional

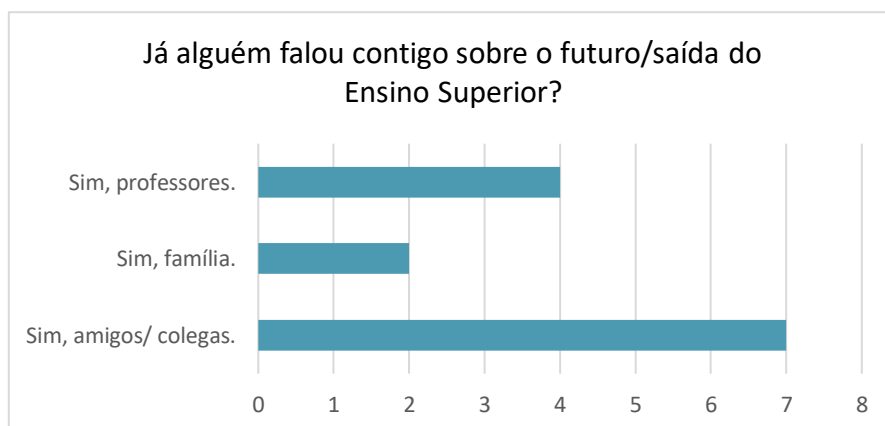
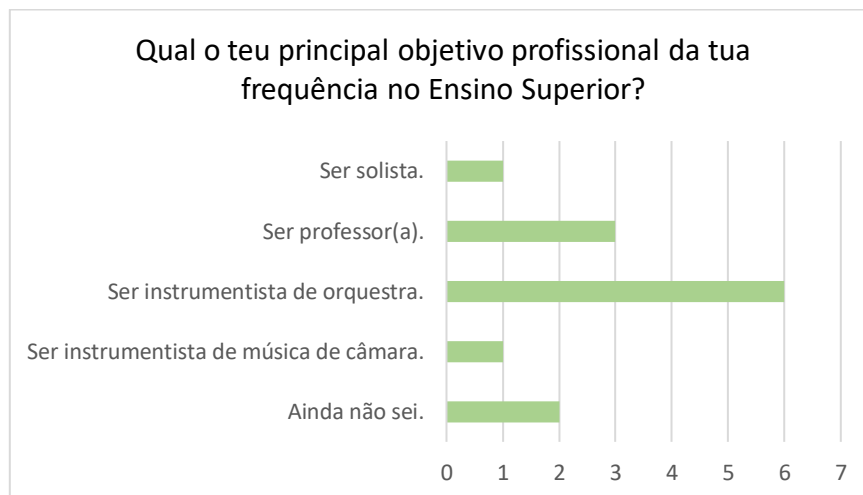


Gráfico 39. Q2 - Respostas à questão "Já alguém falou contigo sobre o futuro/saída do Ensino Superior?"

No sentido de se averiguar se os inquiridos estavam informados sobre questões relativas ao futuro profissional após o Ensino Superior, todos os inquiridos responderam afirmativamente, tendo sido informados por amigos/colegas (sete elementos), professores (quatro elementos) e família (dois elementos).



**Gráfico 40.** Q2 - Respostas à questão "Qual o teu principal objetivo profissional da tua frequência no Ensino Superior?"

Sobre o principal objetivo profissional dos inquiridos, dois elementos afirmaram que, até ao momento, não tinham definido um objetivo profissional. Quanto aos que já tinham definido, a resposta com maior prevalência (com seis elementos) foi "ser instrumentista de orquestra". Expectavam também ser professores (três elementos), solista (um elemento) e instrumentista de música de câmara (um elemento).

**Tabela 14.** Q2 - Respostas à questão "O que estás mais desejoso(a) de encontrar ou fazer durante o teu percurso de Licenciatura?"

Expectativas dos participantes durante o percurso de Licenciatura
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Evoluir enquanto pessoa e músico.</li> <li>● Tocar em orquestra fora do país.</li> <li>● Projetos de música de câmara interdisciplinares.</li> <li>● Rumo. Qualidade enquanto instrumentista, e consistência no trabalho, de forma a alcançar os objetivos.</li> <li>● Alargar o meu currículo através de masterclasses, estágios, etc.</li> <li>● Gostaria de ganhar mais experiência no que toca a música de câmara, tocar em várias formações (quarteto, quinteto...).</li> <li>● Aprender bastante repertório.</li> <li>● Passar pelo máximo de experiências possíveis a tocar, tanto como solista ou em orquestra e música de câmara.</li> <li>● Fazer Erasmus.</li> <li>● Aproveitar todas as oportunidades (masterclasses, estágios, etc) e evoluir no instrumento o melhor e mais rápido possível.</li> <li>● Evoluir no instrumento e fazer música com pessoas.</li> <li>● Sucesso.</li> <li>● Evoluir enquanto instrumentista.</li> </ul>

Na questão de resposta aberta para conhecer sobre o que os inquiridos estavam mais desejosos de encontrar ou fazer no Ensino Superior (Tabela 14), foram mencionadas expectativas muito positivas, que mostram vontade por alcançar uma aprendizagem eficaz e bem-sucedida. Destacam-se as expectativas de evoluírem técnica e musicalmente, aumentar o leque de repertório do seu instrumento e de experiências musicais, participar em orquestras internacionais e no Programa Erasmus, participar em estágios de orquestra, masterclasses e projetos de música de câmara.

### Carga horária

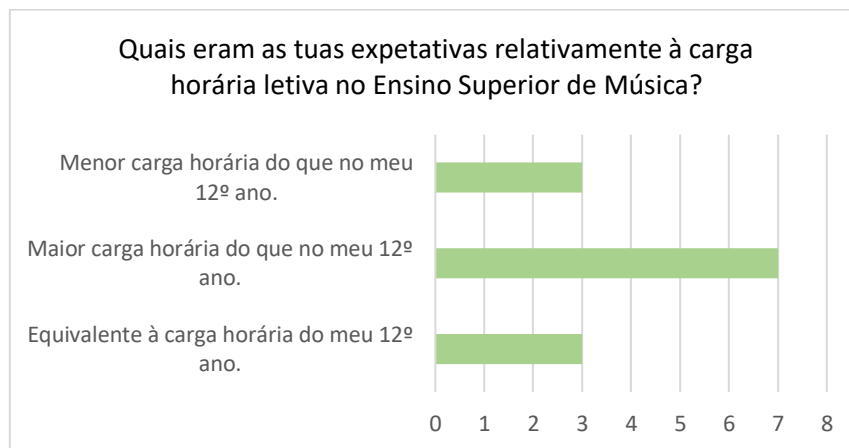


Gráfico 41. Q2 - Respostas à questão "Quais eram as tuas expectativas relativamente à carga horária letiva no Ensino Superior de Música?"

No que diz respeito às expectativas relativamente à carga horária letiva no Ensino Superior de Música, foi possível observar que a maioria dos inquiridos (sete) tinha a expectativa de uma maior carga horária, comparativamente com o 12º ano do Ensino Secundário. Os restantes dividiram-se entre os que expectavam carga horária equivalente (três) e os que expectavam menor carga horária (três).

### Gestão das tarefas académicas

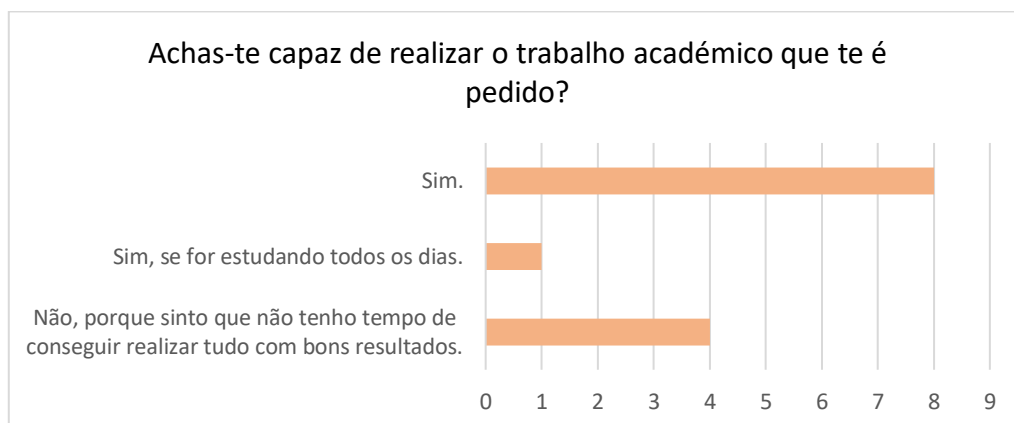
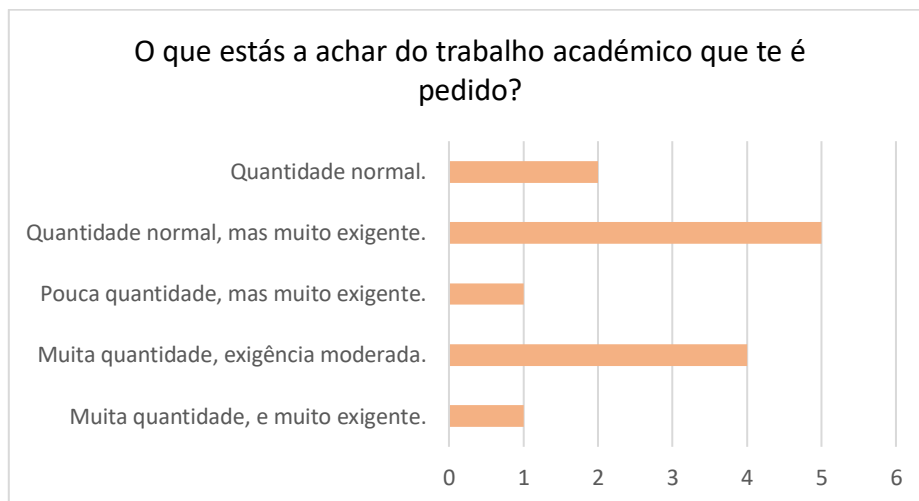


Gráfico 42. Q2 - Respostas à questão "Achas-te capaz de realizar o trabalho académico que te é pedido?"

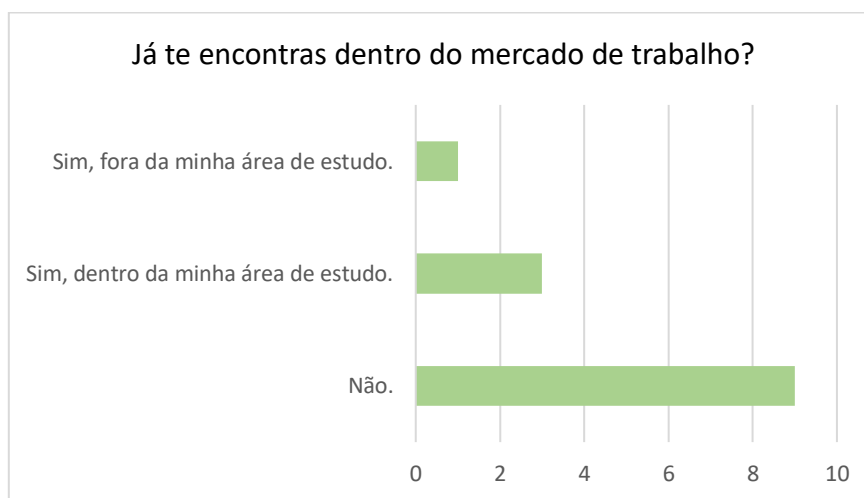
Neste grupo de inquiridos, averiguou-se que a maioria (nove) se sentia capaz de realizar o trabalho académico que lhes era pedido, com um elemento a acrescentar na sua resposta que conseguia realizar o trabalho académico com hábitos de estudo diários. Os restantes elementos (quatro) responderam negativamente, justificando que não tinham tempo suficiente para realizar todas as tarefas com bons resultados.



**Gráfico 43.** Q2 - Respostas à questão "O que estás a achar do trabalho académico que te é pedido?"

Sobre a perceção dos participantes relativamente à quantidade e exigência do trabalho académico que lhes era pedido, as respostas dividiram-se entre quantidade normal (dois elementos), quantidade normal, mas muito exigente (cinco elementos), muita quantidade e exigência moderada (cinco elementos), muita quantidade e muita exigência (um elemento) e pouca quantidade, mas muita exigência (um elemento).

### Mercado de trabalho

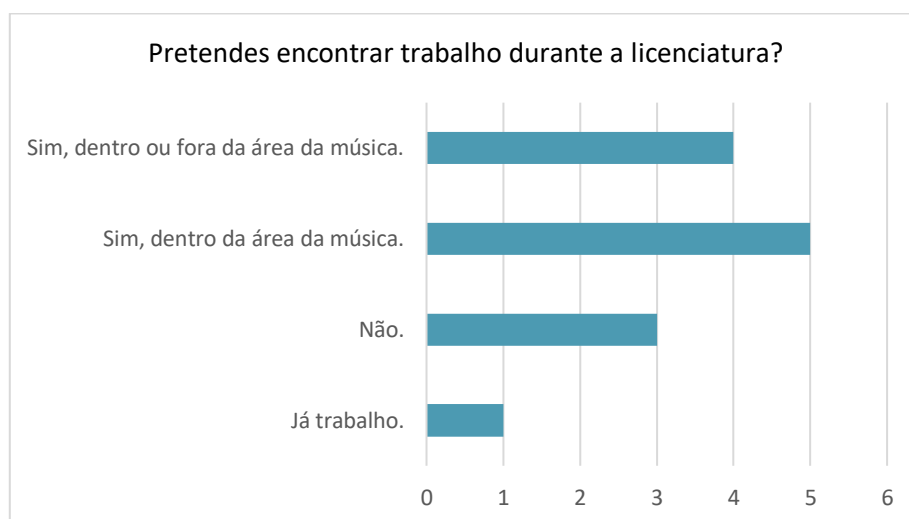


**Gráfico 44.** Q2 - Respostas à questão "Já te encontras dentro do mercado de trabalho?"

Na sequência de se averiguar se os inquiridos já se encontravam no mercado de trabalho, foi possível constatar que a maioria (nove) ainda não se encontrava

empregado. Do grupo restante que respondeu afirmativamente (quatro elementos), três já se encontravam no mercado de trabalho dentro da sua área de estudo e um fora da sua área de estudo (Gráfico 44). Ainda relativamente a este último grupo, dois elementos afirmaram não ter preocupação com o assunto e, relativamente aos outros dois que afirmaram ter preocupação, um justificou que necessitava de mais condições financeiras para frequentar o Ensino Superior e o outro porque via o seu rendimento académico ser prejudicado por causa do trabalho, não conseguindo conciliar ambos.

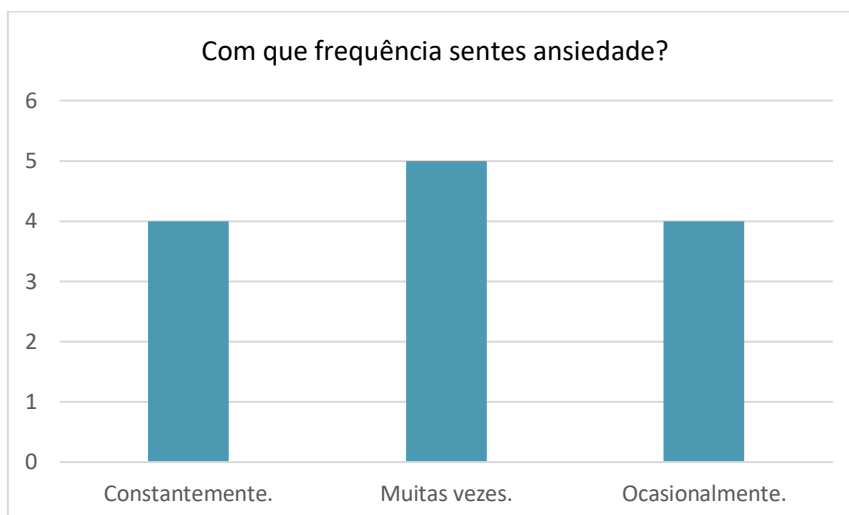
Dos nove elementos que não se encontravam dentro do mercado de trabalho, quatro elementos não mostraram preocupação e um não pensou sobre a questão. Quanto aos que mostraram preocupação, dois justificaram que precisavam do dinheiro para suportar as despesas do Ensino Superior, um sentia receio sobre a parte burocrática que o assunto envolvia, como finanças e segurança social, e outro apresentou preocupação por sentir que já devia ter encontrado emprego como outros colegas seus que já trabalhavam, complementando ainda que sentia que se entrasse no mercado de trabalho, também veria o seu rendimento académico a ser afetado por não conseguir conciliar o trabalho com o estudo.



**Gráfico 45.** Q2 - Respostas à questão "Pretendes encontrar trabalho durante a licenciatura?"

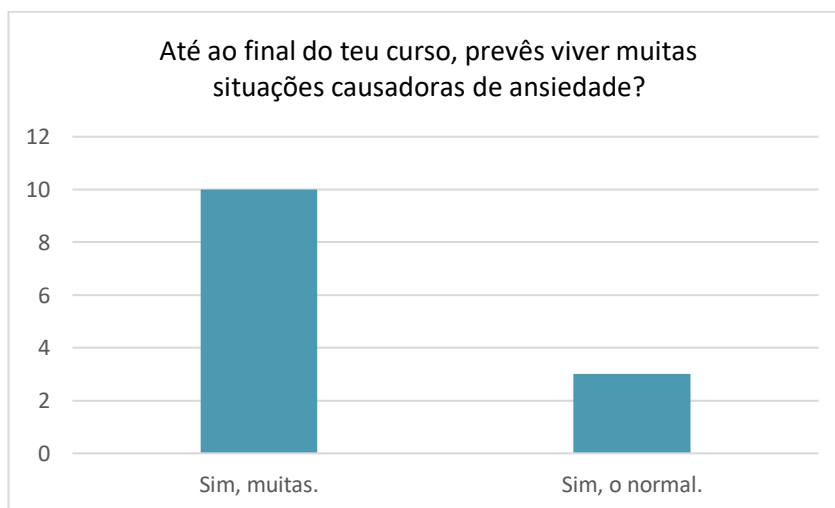
Relativamente a encontrarem emprego durante a licenciatura (Gráfico 45), constatou-se que um elemento já se encontrava dentro do mercado de trabalho e três elementos não pretendiam trabalhar. Os restantes nove elementos responderam afirmativamente, dividindo-se entre os que pretendiam trabalhar dentro da área da música (cinco) e os que pretendiam trabalhar dentro ou fora da área da música (quatro).

## Vivência da ansiedade



**Gráfico 46.** Q2 - Respostas à questão "Com que frequência sentes ansiedade?"

As questões "Com que frequência sentes ansiedade?" e "sentes ou sentiste ansiedade durante este ano letivo?" mostraram que todos os elementos sentiam ansiedade, dos quais cinco elementos sentiam muitas vezes, quatro sentiam constantemente e outros quatro, ocasionalmente e que todos os elementos deste grupo de inquiridos sentem ou sentiram ansiedade durante o decorrer do ano letivo.



**Gráfico 47.** Q2 - Respostas à questão "Até ao final do teu curso, prevês viver muitas situações causadoras de ansiedade?"

Constatou-se ainda que todos os inquiridos preveem experienciar muitas situações ansiogénicas durante o seu percurso no Ensino Superior, sendo que a maioria (dez) expectam muitas situações e três elementos consideram que serão situações normais de acontecerem.

## Fatores desencadeadores

**Tabela 15.** Q2 - Respostas à questão "Dentro das seguintes opções, seleciona as 3 que te causam mais ansiedade/preocupação neste ano letivo"

Situações causadoras de ansiedade	Contagem de respostas
Provas/exames escolares.	9
Pressão/competição entre colegas do mesmo instrumento.	6
Provas exteriores à escola.	5
A carga horária/disciplinas.	4
Viver sozinho(a).	4
Excesso de repertório para estudar.	3
Questões sobre futuro emprego.	2
Estar numa escola/cidade de que não gosto ou ainda não conheço bem.	1
Nada em específico.	1
"A pressão sobre a minha evolução enquanto instrumentista e em que nível vou estar quando acabar a licenciatura".*	1

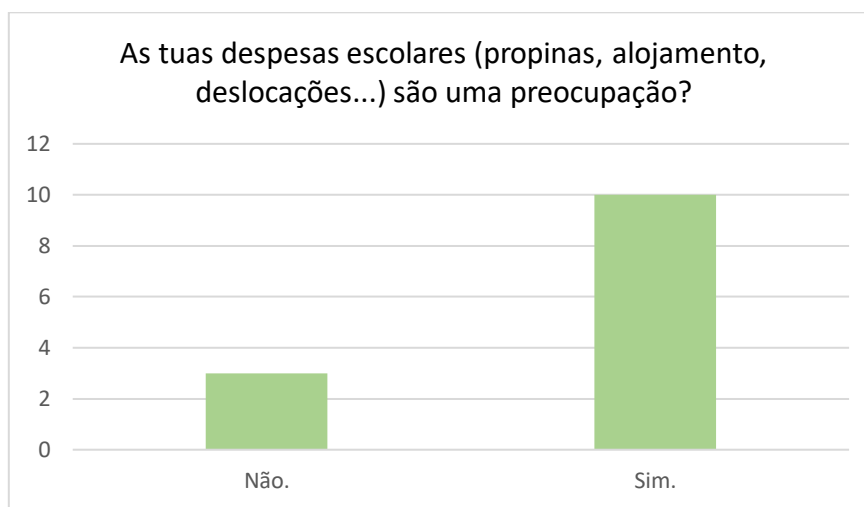
\*Frase acrescentada por um inquirido.

Nesta sequência, identificaram-se quais as situações que mais lhes causaram preocupação ou ansiedade (Tabela 15), sendo que a opção "provas/exames escolares" foi a mais selecionada, com nove respostas. Seguiu-se a pressão/competição entre colegas do mesmo instrumento (cinco respostas), a carga horária/disciplinas e viver sozinho(a) (quatro respostas para cada), o excesso de repertório para estudar (três respostas), estar numa escola/cidade de que não gosto ou ainda não conheço bem (duas respostas) e nada em específico (duas respostas). Foi ainda acrescentado por um inquirido a seguinte resposta: "A pressão sobre a minha evolução enquanto instrumentista e em que nível vou estar quando acabar a licenciatura".

**Tabela 16.** Q2 - Respostas à questão "Sentes-te preocupado(a) com as provas finais do teu 1º ano de Licenciatura?"

Preocupação relativa às provas finais do 1º ano de Licenciatura	Contagem de respostas
Sim, porque não me quero desiludir a mim próprio(a).	9
Sim, porque não quero desiludir os meus professores/familiares.	6
Sim, porque sinto que não tenho tempo de conseguir realizar tudo com boas notas.	3
Sim, porque quero corresponder às expectativas de toda a gente.	2
Não.	2

Com a finalidade de se perceber se os inquiridos sentiam preocupação ou ansiedade relativamente às provas finais do seu curso (1º ano de Licenciatura) e os motivos (Tabela 16), constatou-se que apenas dois elementos responderam negativamente. Quanto aos restantes, identificou-se a resposta “Sim, porque não me quero desiludir a mim próprio(a)” como sendo a mais comum entre o grupo, com nove respostas. Mencionaram também preocupação por não quererem desiludir os seus professores/familiares (seis respostas), pela falta de tempo para conseguirem realizar todas as tarefas com boas notas (três respostas) e porque queriam corresponder às expectativas de todos (duas respostas).



**Gráfico 48.** Q2 - Respostas à questão "As tuas despesas escolares (propinas, alojamento, deslocações...) são uma preocupação?"

Relativamente às preocupações inerentes às despesas escolares (propinas, alojamento, deslocações), a maioria dos inquiridos (dez) afirmou ter preocupações com esta questão, enquanto apenas três elementos responderam negativamente.

## Sintomas

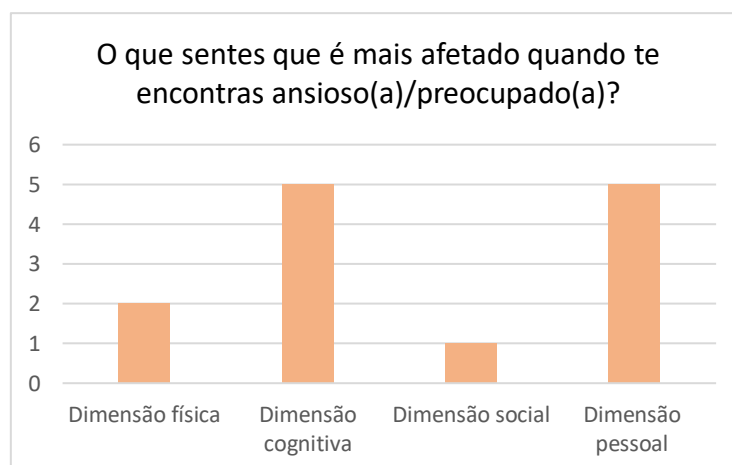
**Tabela 17.** Q2 - Sintomas predominantes da ansiedade nos participantes

Sintomas	Contagem de respostas
Medo/pânico.	7
Apreensão/tristeza.	7
Sensação de desconforto.	6
Suores.	5
Alterações do sono/ insónias	5
Preocupação.	4
Tremores.	4
Palpitações no peito.	4
Respiração irregular.	2

Garganta seca.	2
Enjoos.	1
Pulsação irregular.	1
Sensação de fadiga.	1
Ficar sem paciência. *	1

\*Sintoma acrescentado por um inquirido.

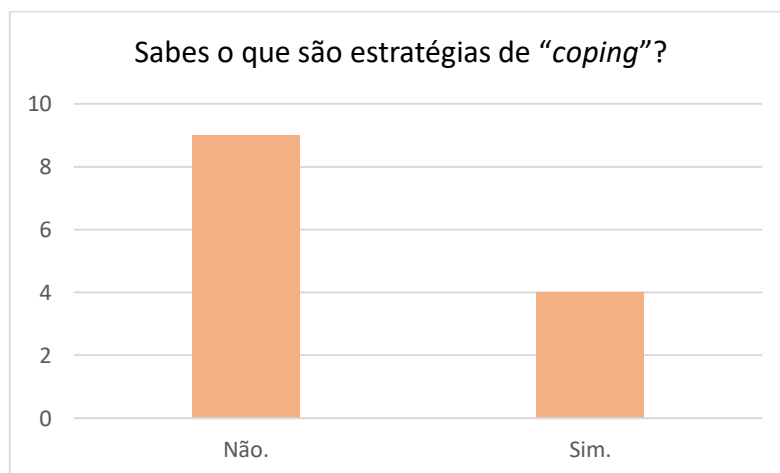
Relativamente aos sintomas da ansiedade (Tabela 17), o medo/pânico, a apreensão/tristeza e a sensação de desconforto foram os três sintomas com mais respostas (sete, sete e seis respostas, respetivamente). Seguiram-se os suores e as alterações do sono/ insónias (cinco respostas para cada), preocupação, tremores e palpitações no peito (quatro respostas para cada), a respiração irregular e a garganta seca (duas respostas para cada) e enjoos, pulsação irregular e sensação de fadiga (uma resposta para cada). Foi ainda acrescentado por um inquirido “ficar sem paciência”.



**Gráfico 49. Q2 - Respostas à questão “O que sentes que é mais afetado quando te encontras ansioso(a)/preocupado(a)?”**

No que diz respeito à dimensão mais afetada aquando da existência de ansiedade ou preocupações, as dimensões cognitiva e pessoal foram as mais prevalentes neste grupo, com cinco elementos cada. A dimensão física e a dimensão pessoal foram selecionadas por dois e um elemento, respetivamente.

## Estratégias de *coping*



**Gráfico 50.** Q2 - Respostas à questão "Sabes o que são estratégias de *coping*"?

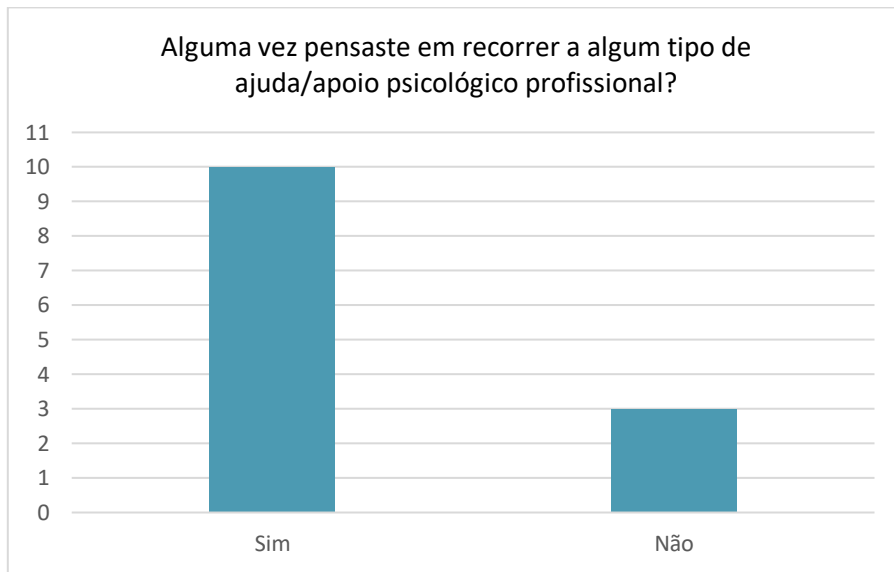
A maioria dos inquiridos (nove) revelou não ter conhecimento sobre a definição de estratégias de *coping* (Gráfico 50).

**Tabela 18.** Q2 - Respostas à questão "Que atividades ou estratégias utilizas quando te sentes ansioso(a)?"

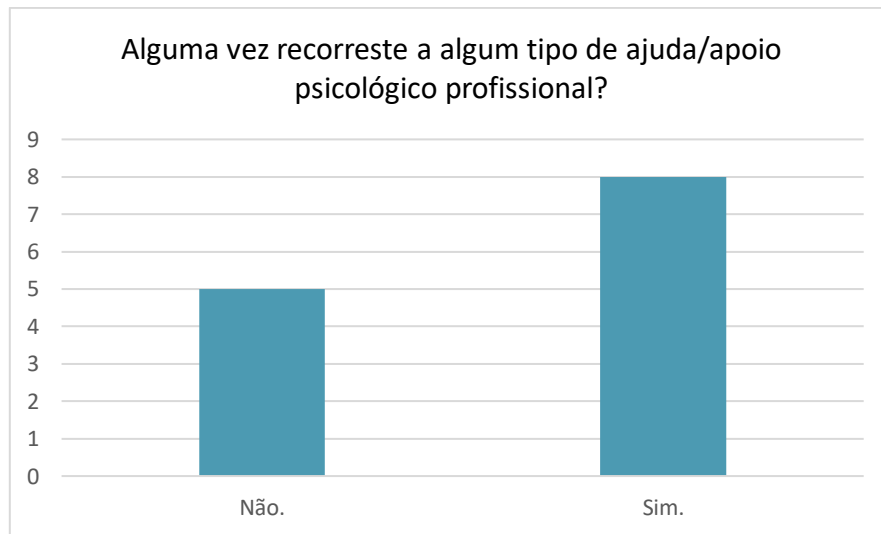
Estratégias de <i>coping</i> utilizadas pelos participantes	Contagem de respostas
Converso com alguém.	5
Faço meditação.	5
Utilizo as redes sociais.	5
Recorro a ajuda profissional.	4
Recorro à medicação.	3
Escrevo.	3
Faço exercício físico.	2

Relativamente às estratégias de *coping*, na Tabela 18 podemos observar que as três mais utilizadas por este grupo, com cinco respostas cada, foram: a procura por suporte social (conversar com alguém), a prática da meditação e a utilização das redes sociais. Foram ainda selecionados a ajuda profissional (quatro respostas), o uso de medicação (três respostas), a escrita (três respostas) e a prática de exercício físico (duas respostas).

## Apoio psicológico profissional



**Gráfico 51.** Q2 - Respostas à questão "Alguma vez pensaste em recorrer a algum tipo de ajuda/apoio psicológico profissional?"



**Gráfico 52.** Q2 - Respostas à questão "Alguma vez recorreste a algum tipo de ajuda/apoio psicológico profissional?"

Sobre o apoio psicológico profissional, a maioria dos inquiridos (dez) respondeu que já pensou em recorrer a este tipo de ajuda, sendo que apenas três não tinham pensado sobre isso (Gráfico 51). Dos dez que responderam afirmativamente, cinco elementos selecionaram como causas "questões pessoais" e os outros cinco, "questões profissionais, académicas e pessoais". Quanto a conhecer se já recorreram a este tipo de apoio, oito elementos responderam afirmativamente, enquanto cinco elementos responderam negativamente (Gráfico 52).

## 11. Análise interpretativa dos resultados

### Caracterização sociodemográfica

Verifica-se que, quanto aos dados recolhidos, dos alunos do 12º ano, 66,7% (6) tinham 18 anos de idade e 33,3% (3) tinham 17 anos. Quanto ao género, a maioria (66,7%, 6) era do género feminino. Dos alunos do 1º ano de Licenciatura, 46,2% (6) tinham 18 anos, 38,5% (5) tinham 19 anos e 15,4% (2) tinham idade superior a 19 anos. Também neste grupo se verificou uma maior prevalência do género feminino, correspondendo a 61,5% (8) dos alunos.

Quase todos os alunos do 1º ano de Licenciatura (92,3%, 12) tinham 9 ou mais anos de prática do seu instrumento e a maioria dos alunos do 12º ano (66,7%, 6) tinham 8 anos de prática do seu instrumento. Apesar de não se saber especificamente qual dos regimes estes alunos estavam a frequentar ou frequentaram (se é o articulado ou o supletivo), este resultado permite-nos concluir que a maior parte dos alunos frequentava o regime articulado, em que terão começado os seus estudos na área da música aquando do ingresso no 2º ciclo, momento em que lhes é dada a oportunidade de ingressarem no ensino artístico em regime articulado de forma gratuita.

Os alunos do 12º ano dedicavam à prática do seu instrumento cerca de 3h (33,3%, 3), 2h (33,3%, 3), 4h (22,2%, 2) e 1h (11,1%, 1), enquanto os alunos do 1º ano de Licenciatura dedicavam 4h (53,8%, 7), 2h (30,8%, 4) e 3h (15,4%, 2). Observa-se, assim, um aumento do tempo dedicado ao estudo do instrumento nos alunos do 1º ano de licenciatura. Isto pode justificar-se com o facto de, no 1º ano de Licenciatura, haver uma maior exigência académica que implica mais tempo de estudo do instrumento. Além disso, sendo esta amostra com alunos de escolas de ensino articulado ou supletivo, o tempo de estudo é gerido pelos próprios alunos que geralmente têm apenas uma aula de instrumento por semana e de pouca duração (que poderá ser de 45 minutos a 1 hora, ou um pouco mais, se aplicado o sistema de blocos partilhados). No 1º ano de Licenciatura há mais disciplinas e projetos que envolvem a prática do instrumento, aumentando, assim, tanto a exigência académica como a responsabilidade para atingirem os objetivos tanto académicos como profissionais e pessoais.

Todos os inquiridos do 12º ano estavam a estudar na sua zona de residência familiar, tal significa que existe oportunidade de acesso ao ensino artístico na sua área de residência. A dispersão das escolas com contrato de patrocínio (regime articulado) permite que os alunos possam ter acesso ao ensino artístico na sua área de residência. As zonas do país em questão são as zonas Norte, Lisboa e Vale do Tejo e Centro, ficando de fora o Alentejo, Algarve e Ilhas. A exclusão de alunos com residência familiar e a estudarem nestas três zonas do país significa apenas que este questionário não alcançou alunos dessas zonas ou que nenhum aluno das zonas em questão foi colocado numa instituição de Ensino Superior de Música. No 1º ano de Licenciatura os resultados são diferentes, verifica-se que a maioria (69,2%, 9) estava a estudar fora da sua zona de residência, distribuindo-se pelas zonas de Lisboa e Vale do Tejo (38,5%, 5), Norte

(23,1%, 3), Centro (23,1%, 3) e Alentejo (15,4%, 1). A área de residência destes alunos abrangeu todas as zonas do país, com exceção do Alentejo, verificando-se uma maior afluência de alunos do norte do país (30,8%, 4), mas também de Lisboa e Vale do Tejo (23,1%, 3) e Algarve (23,1%, 3).

### **Satisfação com o desempenho escolar, contexto escolar e de residência**

Quanto à satisfação com o desempenho escolar, há uma diferença significativa entre as duas amostras. Enquanto no 12º ano cerca de 66,7% (6) dos alunos estavam satisfeitos com o seu desempenho, de forma oposta, no 1º ano de Licenciatura 69,2% (9) dos alunos mencionaram não estar satisfeitos. Neste último grupo, o principal motivo foi o facto de os alunos se sentirem ansiosos com os objetivos que tinham para cumprir 53,8% (7), mas houve ainda um aluno que justificou a sua insatisfação pelo facto de sentir demasiada pressão e outro por não estar a conseguir obter as notas que expectou. Isto poderá justificar-se com questões como a pressão para obterem boas notas, com expectativas elevadas tanto de si próprios como de outros; a falta de organização para a gestão do tempo de estudo e conciliação da vida pessoal com as tarefas académicas, sendo que se presume um aumento das exigências académicas no Ensino Superior comparativamente com o Ensino Secundário. Além disso, tendo em conta que a maior parte dos alunos saiu da casa dos familiares, as responsabilidades adicionais das tarefas domésticas (como é exemplo a limpeza da casa, fazer compras, cozinhar as próprias refeições e a gestão do dinheiro) poderão tornar ainda mais difícil a gestão do tempo.

É positivo que no 12º ano, a maioria dos inquiridos estejam satisfeitos com o seu desempenho escolar. No entanto, é relevante referir e dar a devida importância aos alunos que se mostraram insatisfeitos (33,3%, 3). Um aluno que se sentia desmotivado poderá sentir-se assim por vários fatores, nomeadamente, pela falta de interesse no instrumento, falta de empatia com o professor de instrumento, problemas pessoais, entre outros.

Um aluno que não estava a conseguir obter as notas que tinha expectado, também poderá estar a debater-se com questões de índole pessoal ou com sentimentos como a desmotivação, que o levam a não conseguir estar “no seu melhor” e o impedem de atingir os seus objetivos. Poderá sentir-se pressionado pelos seus pares ou pela família, que poderão ter expectativas demasiado altas para o aluno. Por fim, um aluno que não estava a conseguir obter as notas que expectou, por falta de empenho no estudo e “preguiça”, é possível que o próprio apenas esteja a reproduzir um discurso que ouviu na escola, por um professor, ou até mesmo em casa, por um familiar. Além disso, o facto de não se estar a esforçar e a dedicar as horas de estudo necessárias para evoluir, poderá significar que o aluno está desmotivado e, por isso, está menos empenhado na sua progressão técnica e artística. Uma outra hipótese de justificação para estes resultados poderá ter a ver com o facto de o tempo de aula e preparação (técnica e artística), ou mesmo o acompanhamento dos professores das áreas críticas (como Instrumento), poderem ser insuficientes para a exigência colocada aos alunos que

ingressam no Ensino Superior. Em suma, em geral, o balanço da satisfação com o desempenho académico deste grupo de alunos é positivo, mas é sempre relevante o foco nos alunos que não estão satisfeitos, necessitando de mais apoio, orientação e incentivo, para que consigam sentir-se motivados e melhorar o seu desempenho académico e alcançarem os seus objetivos.

Verificou-se que no 1º ano de Licenciatura há uma proporção maior de alunos que mostraram satisfação com a escola onde se encontravam a estudar (84,6%, 11), comparativamente aos alunos do Ensino Secundário (55,5%, 5). Quanto à satisfação pelo contexto onde viviam, no 1º ano de Licenciatura 61,5% dos alunos mostraram-se satisfeitos. No entanto, é interessante mencionar que um aluno acrescentou que, em alturas *stressantes*, era cansativo ter o acréscimo de se preocupar com as tarefas domésticas. Obtiveram-se ainda respostas de insatisfação por motivos como o facto de viverem sozinhos e de não se sentirem bem a viver na residência de estudantes, com os colegas de casa e com a família. Estes fatores, são consistentes com a literatura existente sobre os desafios que os estudantes enfrentam no contexto da transição para o Ensino Superior onde se incluem uma série de mudanças significativas como a saída do ambiente familiar para um contexto social diferente, a partilha do espaço pessoal com outras pessoas e a necessidade de assumir responsabilidades como as tarefas domésticas (Claumann, et al., 2017; Nogueira, 2017; Wagner, 2017;). Para os alunos não deslocados, no caso de haver um relacionamento familiar disfuncional, este poderá ser um fator prejudicial ao bem-estar dos estudantes, visto que continuarão a partilhar a mesma casa. Neste caso, o aluno que revelou não estar satisfeito a viver com a sua família considerou a sua relação familiar como “normal”, o que exclui a possibilidade de ser uma relação familiar conturbada, podendo apenas significar que necessita de mais independência dos familiares ou que gostaria de experienciar viver num contexto diferente.

No 12º ano também existe um cenário positivo, onde a grande maioria dos alunos estavam satisfeitos com o contexto onde viviam (77,8%, 7). Recorde-se que todos os alunos residiam na mesma área geográfica onde estudavam, sendo que os únicos dois alunos que responderam negativamente justificaram não se sentirem bem a viver com a família. Verificando-se as respostas individuais dos dois alunos, um aluno caracterizou a sua relação familiar como “não muito boa” e não teve o apoio da família na escolha de ingressar no curso de música. Por outro lado, o outro aluno caracterizou como “boa” e teve apoio por parte da família, pelo que aqui não se encontra uma relação causal entre a relação familiar e a satisfação com o contexto onde vivem, pois o facto dos jovens não se sentirem bem a viver com a família, não implica necessariamente a existência de uma má relação com os seus progenitores.

A satisfação dos estudantes com o contexto onde vivem é fundamental para o seu bem-estar e desenvolvimento pessoal e académico, portanto, promover um contexto saudável é contribuir para o bem-estar dos estudantes. Estudantes que vivem num ambiente em que não se sentem bem são estudantes que poderão ver comprometida a sua saúde mental e rendimento e desempenho académico.

Ainda neste contexto, numa questão dirigida apenas aos alunos do 1º ano de Licenciatura, verificou-se que, com exceção de um aluno, todos se sentiam bem integrados e adaptados no ambiente social do Ensino Superior. Ou seja, os alunos sentiam-se acolhidos, onde as relações interpessoais que estabeleceram com os colegas, professores e outros membros da comunidade universitária parecem ser positivas. Tendo em conta que mais de metade dos alunos do 1º ano de Licenciatura são alunos deslocados, estes resultados são positivos, na medida em que se têm verificado maiores níveis de ansiedade nestes alunos, que evidenciam sentir mais solidão, saudades e medo de estarem sozinhos comparativamente aos não deslocados (Cruz, 2008).

Uma boa integração e adaptação dos estudantes no ambiente social do Ensino Superior ou, por outras palavras, a perceção do suporte social, contribui positivamente para a promoção do bem-estar e saúde dos estudantes, sendo um recurso fundamental que facilita o processo de transição para o Ensino Superior (Pinto, 2018).

### **Relação familiar**

Cerca de 66,7% (6) dos alunos do 12º ano consideram a sua relação familiar como “boa”, sendo que os restantes consideraram “muito boa” e “normal” e apenas um aluno considerou “não muito boa”. Relativamente ao apoio familiar na opção do ingresso no Ensino Superior de música, apenas dois alunos não tiveram esse apoio, sendo que, verificando-se as respostas individuais, um deles foi o aluno que considerou a relação como “não muito boa”. No entanto, também aqui não é possível estabelecer uma relação causal entre a qualidade da relação familiar e o apoio na escolha do ingresso no Ensino Superior de música. Também na amostra dos alunos do 1º ano de Licenciatura a relação familiar dos alunos se mostrou positiva, com 53,8% (7) a caracterizarem-na como “muito boa”, “boa” (23,1%, 3) e “normal” (23,1%, 3) e todos os alunos nesta amostra tiveram o apoio familiar na escolha do curso.

### **Expectativas académicas**

Quanto ao principal objetivo profissional, no 12º ano verificou-se que os alunos pretendiam ser instrumentistas de orquestra (22,2%, 2), solistas (22,2%, 2), professores (11,1%, 1) e um aluno acrescentou uma resposta que revelou ter o objetivo de enveredar por várias áreas, nomeadamente ser instrumentista de orquestra, professor e criar projetos musicais. Contudo, 33,3% (3) dos alunos ainda não tinham definido um objetivo profissional. Estes resultados poderão sugerir a necessidade de mais experiências musicais para conseguirem perceber o caminho que pretendem seguir profissionalmente, bem como poderá refletir a falta de informações e, por isso, a necessidade da escola e dos professores disponibilizarem mais informação relativamente às opções profissionais existentes e às condições de acesso às mesmas, onde se incluem condições como as oportunidades de emprego e a elevada exigência técnico-artística que determinadas profissões na área da música exigem, nomeadamente para os alunos que almejam ser solistas (22,2%, 2). Também no 1º ano de Licenciatura se observaram alunos que ainda não tinham definido um objetivo

profissional (15,4%, 2). No entanto, a resposta mais comum foi a expectativa de serem instrumentistas de orquestra (46,2%, 6) e professores (23,1%, 3). Houve ainda um aluno que revelou ter o objetivo de ser músico solista.

É interessante referir que, tanto no 12º ano, como no 1º ano de Licenciatura, a opção de serem instrumentistas de música de câmara não foi selecionada por nenhum aluno. Considera-se importante mencionar que a ausência de um objetivo profissional definido não é necessariamente algo negativo tendo em conta os níveis de ensino em que estes estudantes estão, em que é normal que ainda estejam a conhecer e a experienciar várias opções para perceberem qual será o melhor caminho para cada um. Pode aqui fazer-se uma análise com referência à perspetiva psicossocial de Erik Erikson que está relacionada com o processo de autodescoberta e afirmação na fase da adolescência. Durante a fase de transição entre a infância e a vida adulta, conhecida como moratória, os adolescentes tentam estabelecer uma identidade coerente. Neste processo, vão definindo, gradualmente, através da experimentação, quem são enquanto indivíduos e o que querem ser, as suas preferências, gostos, e percebendo aquilo com que se identificam ou não, escolhendo determinados papéis e rejeitando outros (Veríssimo, 2002). No entanto, para que haja expectativas realistas, é extremamente importante uma orientação profissional adequada, tanto nas escolas de Ensino Secundário como nas escolas de Ensino Superior, de modo que os alunos tomem decisões conscientes e com informações claras e realistas sobre o seu futuro profissional.

Nestes questionários constou a seguinte questão de resposta aberta (a mesma para as duas amostras, mas adaptada aos respetivos níveis de ensino): “O que estás mais desejoso(a) de encontrar ou fazer no Ensino Superior/durante o teu percurso de Licenciatura?”. Tal como a questão sugere, o objetivo foi conhecer as expectativas experienciais destes alunos. Tendo em conta as respostas obtidas, para uma análise mais clara, considerou-se adequado agrupá-las (as respostas na sua totalidade ou apenas parte) em duas dimensões: a música enquanto experiência sociorelacional e a música enquanto experiência técnico-artística.

Assim sendo, começando pelos alunos do 12º ano, na primeira dimensão (música enquanto experiência sociorelacional) podemos encontrar as seguintes respostas: “encontrar bom ambiente e professores”, “criar ligações artísticas com outros colegas”, “finalmente viver só do que me faz feliz”, “aprender e contactar com os outros colegas de turma”. Na segunda (música enquanto experiência técnico-artística), podemos encontrar: “fazer um percurso produtivo onde irei aperfeiçoar e melhorar a técnica do instrumento”, “redescobrir-me como músico”, “melhorar a minha forma de tocar para cada vez mais gostar de fazer o que faço”, “tocar”, “aprender mais”, “ter experiências musicais que não pude ter durante o articulado, como música de câmara”, “evoluir”, “evoluir a todos os níveis: quer em orquestra, quer a solo”.

Acrescentam-se ainda duas respostas que podem ser interpretadas em ambas as dimensões: “encontrar toda uma nova dinâmica relacionada a música”, “poder abrir

horizontes". A resposta "encontrar bom ambiente e professores", é algo ambígua, mas considerou-se mais adequado colocá-la na dimensão sociorelacional, no sentido em que, é provável que o aluno esteja a enfatizar não apenas a qualidade do trabalho dos professores, mas também uma boa relação com os mesmos.

Deste modo, observamos em todos os alunos, expectativas positivas. Importa reforçar que os inquiridos são alunos que frequentam os regimes de ensino articulado ou supletivo, e por isso, podemos ver em muitas destas respostas a expectativa por um contexto e experiência musical muito diferente, onde os alunos esperam desenvolver, através da música, novas relações e ligações sociais e artísticas com colegas e professores. É também evidente a vontade de quererem desenvolver uma aprendizagem eficaz e produtiva e a procura por explorar a relação emocional com a música. Estes resultados corroboram com um estudo de Magalhães (2013), onde também se constatou nos estudantes o interesse em experienciar uma realidade diferente do Ensino Secundário, especialmente em termos de qualidade dos relacionamentos e do grau de exigência académica.

Relativamente aos alunos do 1º ano de Licenciatura, da mesma forma, é possível agrupar-se as respostas, ou parte delas, nas duas dimensões. Na música enquanto experiência sociorelacional: "sucesso", "evoluir enquanto pessoa". Na música enquanto experiência técnico-artística: "qualidade enquanto instrumentista, e consistência no trabalho, de forma a alcançar os objetivos", "evoluir enquanto instrumentista", "evoluir enquanto músico", "alargar o meu currículo através de *masterclasses*, estágios, etc.", "projetos de música de câmara interdisciplinares", "passar pelo máximo de experiências possíveis a tocar, tanto como solista ou em orquestra e música de câmara", "evoluir no instrumento", "tocar em orquestra fora do país", "gostaria de ganhar mais experiência no que toca a música de câmara, tocar em várias formações (quarteto, quinteto...)", "aprender bastante repertório", "aproveitar todas as oportunidades (*masterclasses*, estágios, etc.) e evoluir no instrumento melhor e mais rápido possível".

Por fim, a resposta "rumo" considera-se ambígua, e por isso, não suscetível de análise para integrar numa das dimensões. As respostas "fazer Erasmus" e "tocar em orquestra fora do país" consideram-se ambições que poderão integrar ambas as dimensões.

Em suma, em ambas as amostras se verificam expectativas positivas. Quanto às diferenças que se podem averiguar entre os alunos do 12º ano e do 1º ano de Licenciatura, neste último, os alunos demonstraram maior clareza e especificidade de objetivos e, no 12º ano, observa-se que as respostas são mais direcionadas para a dimensão sociorelacional, onde a sua visão é mais focada no processo de aprendizagem do instrumento e do ambiente social em que irão estudar. No 1º ano de Licenciatura, os alunos apresentaram expectativas mais direcionadas para a dimensão técnico-artística, em que a visão do percurso académico que almejam parece ser mais vasta, e,

ao mesmo tempo, específica, talvez por já terem mais conhecimento sobre o contexto musical onde se inserem.

Tendo em conta que todos os inquiridos do 12º ano pretendiam seguir os estudos do seu instrumento no Ensino Superior, é importante referir que, até à data do inquérito, um aluno ainda não tinha sido informado sobre o processo de ingresso. Se assumirmos que o aluno expôs o seu objetivo académico ao seu professor de instrumento, isto pode indicar a existência de uma falta de orientação por parte da escola e dos professores, facto que pode ser muito prejudicial para o aluno, no sentido de comprometer a sua preparação para o ingresso no Ensino Superior e, eventualmente, o seu percurso académico posterior. Caso o seu objetivo de prosseguir os estudos de música no Ensino Superior não tenha sido exposto ao seu professor de instrumento, pode revelar uma falta de interesse e despreocupação com este tema da parte do aluno.

Relativamente aos alunos do 1º ano de Licenciatura, verificou-se que todos os alunos já estavam informados sobre questões relativas ao futuro profissional após o Ensino Superior, sendo que 53,8% (7) foram informados por amigos e colegas, 30,8% (4) por professores e 15,4% (2) pela família. Com estes resultados observamos que os amigos e colegas, professores e família são intervenientes importantes que desempenham papéis distintos e que influenciam os alunos no processo de informação e orientação em relação ao futuro profissional. Cada um fornecerá diferentes perspetivas e apoio, e terão diferentes experiências e conhecimentos para partilhar, que contribuirão para que os alunos tomem decisões mais fundamentadas sobre o seu futuro profissional.

Relativamente às expectativas sobre a carga horária letiva no Ensino Superior de Música, no 12º ano observamos que, com exceção de um aluno que esperava ter uma carga horária menor, todos expectavam uma carga horária igual (44,4%, 4) ou superior (44,4%, 4) em relação à carga horária do Ensino Secundário. No 1º ano de Licenciatura, 53,8% (7) expectavam carga horária maior, 23,1% (3) menor e 23,1% (3) igual. Apesar de a carga horária letiva de um estudante de música do 1º ano de Licenciatura ser efetivamente menor do que no Ensino Secundário, existe uma maior exigência académica, sendo que o tempo em que não estão estipuladas aulas, tem de ser gerido para tempo de estudo. Os estudantes têm, desta forma, mais autonomia e liberdade para gerirem o seu tempo, necessitando de ter um sentido de responsabilidade acrescido que lhes permita organizar-se para atingir os objetivos estipulados para as suas tarefas académicas.

Relativamente à perceção da quantidade e exigência do trabalho académico, no 1º ano de Licenciatura as respostas mais comuns foram “quantidade normal, mas muito exigente” (38,5%, 5) e “muita quantidade, exigência moderada” (30,8%, 4). No 12º ano, as mais comuns foram “quantidade normal” (33,3%, 3) e “quantidade normal, mas muito exigente” (33,3%, 3). Assim sendo, nesta questão não se encontram diferenças significativas nas duas amostras. Em ambas existe a perceção de normal e muita

quantidade de trabalho académico e também existem variações na exigência (exigência moderada e muita exigência).

Quanto à percepção dos alunos sobre se eram capazes de realizar o trabalho académico, tanto no 12º ano (77,8%, 7) como no 1º ano de Licenciatura (69,2%, 9) a maioria dos alunos revelaram-se positivamente capazes. Nesta última amostra, um aluno acrescentou que conseguia cumprir os objetivos se estudasse todos os dias. Uma rotina de estudo consistente e regular contribui para estudantes mais confiantes e preparados, bem como promove um melhor desempenho académico e uma maior eficácia na aprendizagem.

Apesar das respostas serem uma interpretação dos próprios alunos sobre as suas capacidades, estes resultados sugerem que estes alunos têm uma boa capacidade de organização e gestão do seu tempo e que estavam adaptados ao contexto académico. Contudo, 22,2% (2) dos alunos do 12º ano e 30,8% (4) dos alunos do 1º ano de Licenciatura responderam negativamente por sentirem que não tinham tempo de conseguir realizar todas as tarefas académicas com bons resultados, sugerindo assim que estavam a ter dificuldades em gerir o seu tempo de forma eficaz para cumprir as demandas académicas. Desta forma, deduz-se que estes alunos necessitavam de orientação com estratégias para melhorarem a sua capacidade de organização e tempo de estudo.

### **Mercado de trabalho**

A maioria dos alunos, em ambas as amostras, não se encontrava ainda no mercado de trabalho (77,8%, 7 dos alunos do 12º ano e 69,2%, 9 dos alunos do 1º ano de Licenciatura).

Destes inquiridos, para 44,4% (4) dos alunos do 1º ano de Licenciatura este assunto não era uma preocupação, e para 22,2% (2) era uma preocupação porque necessitavam de dinheiro para suportar as despesas do Ensino Superior. Para os alunos do 12º ano, apenas 1 aluno não tinha preocupação sobre o assunto e, da mesma forma, também se verificou que para 2 dos alunos existiam necessidades financeiras. Verificou-se que no 1º ano de Licenciatura há um maior número de alunos que pretende encontrar emprego dentro ou fora da área da música durante a Licenciatura (69,3%, 9), enquanto no 12º ano o número de alunos que expressou intenção de arranjar emprego no 1º ano de Licenciatura é significativamente menor (33,3%, 3). É também relevante mencionar que, relativamente a esta questão, a opção "ainda não pensei sobre isso" apenas foi selecionada pelos inquiridos do 12º ano, correspondendo a 33,3% (3) dos alunos. Isto pode justificar-se pelo facto de que os alunos do 12º ano poderão estar mais focados na conclusão dos estudos do Ensino Secundário e no ingresso no Ensino Superior, deixando menos espaço para a questão do emprego. Já os estudantes do 1º ano de Licenciatura, ao estarem já integrados no ambiente universitário, terão uma visão mais clara sobre este tema, podendo estar mais conscientes e informados sobre as oportunidades de emprego na área da música, bem como das suas necessidades financeiras para prosseguir estudos. No entanto, tendo em

conta que, destes 69,3% (9) dos alunos do 1º ano de Licenciatura que pretendiam encontrar emprego durante a Licenciatura, 38,8% (5) pretendia encontrar emprego dentro da área da música e 30,5% (4) dentro ou fora da área da música, isto poderá também significar uma necessidade financeira, em que, ao terem emprego, os alunos poderão auxiliar a sua família nas despesas inerentes à frequência no Ensino Superior. De forma geral, pode-se inferir que os alunos têm diferentes abordagens em relação ao trabalho durante a Licenciatura, o que pode ter como influência diversos fatores, como necessidades financeiras, objetivos profissionais/de carreira e prioridades académicas.

### **Vivência da ansiedade**

Verificou-se que todos os alunos desta amostra, tanto do 12º ano como do 1º ano de Licenciatura, sentiam ansiedade. Para uma análise mais clara das respostas à questão para averiguar com que frequência os alunos sentiam ansiedade, considerou-se adequado agrupar as respostas “ocasionalmente” e “poucas vezes”, bem como “constantemente” e “muitas vezes”, pois os resultados não têm um valor de interpretação suficientemente distintos entre si. Observou-se que é mais frequente os alunos do 1º ano de Licenciatura sentirem “muitas vezes” e “constantemente” ansiedade (69,3%, 9), do que os alunos do 12º ano (33,3%, 3). Inversamente, neste último grupo, a ansiedade é sentida apenas “ocasionalmente” e “poucas vezes” (66,7%, 6), comparativamente aos alunos do 1º ano de Licenciatura (30,8%, 4). Os resultados deste estudo corroboram com a literatura existente que refere que os níveis de ansiedade são mais altos nos estudantes do 1º ano de Licenciatura (Antunes, 2015).

Tendo em conta o descrito anteriormente, estes resultados indicam que todos os inquiridos sentem ansiedade. No entanto, há uma incongruência na resposta de um inquirido do 12º ano relativamente à questão “Sentes ou sentiste ansiedade durante este ano letivo?”, sendo que todos respondem afirmativamente e este aluno responde de forma negativa. As hipóteses de justificação para esta resposta poderão ser que o impacto que a ansiedade tem sobre o aluno não é muito relevante, visto ter respondido que sentia ansiedade “ocasionalmente” ou o inquirido considera que a sua experiência com a ansiedade não teve um impacto relevante no seu contexto académico. Em suma, com exceção deste aluno do 12º ano, todos os alunos relataram sentir ansiedade durante o ano letivo. Uma vez mais, estes resultados corroboram os vários estudos existentes que mostram a alta prevalência da ansiedade nos estudantes (Hamaideh, 2017; Lelis, Brito, Pinho & Pinho, 2020; Fauzi, et al., 2021;).

Ainda neste contexto, com o objetivo de se perceber se os alunos previam viver muitas situações causadoras de ansiedade durante o seu percurso académico, as respostas dos alunos do 12º ano incidiram sobre “Sim, o normal” 77,8% (7) e “Sim, muitas” 22,2% (2) e no 1º ano de Licenciatura para “Sim, muitas” 76,9% (9) e “Sim, o normal” 23,1% (3). Ao analisar estas respostas, é importante considerar a possibilidade de que as duas respostas “sim, o normal” e “sim, muitas” possam ter causado alguma confusão de interpretação, pois os inquiridos que responderam “sim,

o normal” também poderiam prever experienciar muitas situações ansiógenas, porque consideravam que a ansiedade é algo que é esperado/normal acontecer durante o percurso académico. De maneira semelhante, os que responderam “sim, muitas” poderão considerar também que será uma experiência normal ou algo que é esperado que aconteça. De qualquer modo, conclui-se que todos os inquiridos, tanto no 12º ano como no 1º ano de Licenciatura, esperam que o seu percurso académico seja marcado por situações ansiógenas.

Perante estes resultados, poderemos questionar-nos sobre os motivos que levarão os alunos a terem essa perceção. Isto pode justificar-se pela expectativa de uma maior exigência e responsabilidade, como sejam, desafios académicos, pessoais e sociais. Os alunos estão, provavelmente, conscientes da competitividade e concorrência que existe no meio musical, fazendo com que sintam uma enorme pressão para se destacarem entre os colegas e terem um percurso académico de sucesso. Tanto os alunos do 12º ano como os do 1º ano de Licenciatura poderão ter conhecimento prévio sobre o curso de música e dos desafios académicos que são comuns no Ensino Superior, bem como o facto de que, à medida que o nível de ensino aumenta, também aumenta a complexidade e exigência académica, seja por relatos de colegas do mesmo curso, de professores ou de relatos de outros músicos. Neste contexto, é importante referenciar que, apesar de não ser o foco deste estudo, entre as situações promotoras de ansiedade que os alunos ponderam experienciar, algumas poderão estar relacionadas também com a ansiedade na performance (concertos, audições, provas, concursos).

Relativamente aos fatores que parecem causar mais ansiedade nos estudantes, foi possível perceber que, em ambas as amostras, existe uma grande pressão relacionada com as provas e exames escolares, sendo esse o fator mais selecionado pelos inquiridos. Os resultados apontam para 77,8% (7) dos alunos do 12º ano e 69,2% (9) dos alunos do 1º ano de Licenciatura. Ribeiro (2012) e Sulun, Nalbantoglu e Oztug (2018) validam estes resultados quando referem que os exames são um dos principais fatores que despoletam ansiedade nos estudantes. Apesar deste ser um fator comum à generalidade da população estudantil, relativamente aos estudantes de música, as provas específicas de acesso às escolas de Ensino Superior de Música têm disponíveis um número limitado de vagas face ao considerável número de candidatos (Concurso Local de Acesso). Este facto, aliado à elevada exigência técnica e competitividade, gera uma forte pressão nos alunos, exigindo que tenham de realizar as provas com sucesso. Quando os resultados das provas não são satisfatórios, poderão comprometer o ingresso na escola da sua preferência ou até mesmo levar à não admissão no curso de música, tornando-se numa experiência emocionalmente desafiadora. Também 44,4%, (4) dos alunos do 12º ano mencionaram sentir insegurança sobre a sua capacidade de adaptação ao Ensino Superior. Este fator é muito comum nesta população, visto que os estudantes irão passar por um processo de transição onde estarão inerentes desafios que irão exigir uma adaptação tanto a nível académico como pessoal e social. Outros 44,4%, (4) mencionaram sentir ansiedade relativamente a questões relacionadas com o futuro emprego. Esta preocupação poderá justificar-se com questões como a

consciência da competitividade existente no mercado de trabalho dentro da área da música e, deste modo, a incerteza sobre o seu futuro profissional. Nesta fase, embora seja comum os estudantes concentrarem-se no seu percurso académico (neste caso na conclusão do curso do Ensino Secundário), estes resultados evidenciam que o futuro profissional já é aqui um fator de preocupação para alguns alunos. Nos estudantes do 1º ano de Licenciatura, verificaram-se dados de 46,2% (6) para a pressão/competição entre colegas do mesmo instrumento e 38,5% (5) para a ansiedade relativamente a provas exteriores à escola, como é o caso de provas de orquestra. Uma vez mais, está aqui inerente o ambiente competitivo do curso de música, onde é comum os estudantes vivenciarem situações de competição entre colegas, geradoras de ansiedade e de insegurança relativamente às competências individuais. Apesar da comparação entre colegas poder ser benéfica, no sentido em que pode promover uma competição saudável onde os alunos se inspiram e motivam mutuamente, neste caso, esta competitividade é um motivo de preocupação e ansiedade. Assim, é importante que os estudantes de música sejam incentivados a focarem-se no seu próprio crescimento pessoal, em vez de se compararem constantemente com os colegas, correndo o risco de ficarem frustrados e desiludidos quando não atingem um determinado objetivo, já alcançado por outros seus pares. Por isso, é importante que se enfatize junto dos alunos a ideia de que cada um tem o seu próprio ritmo de aprendizagem, bem como dificuldades e facilidades diferentes. O caminho que cada aluno tem de percorrer para atingir um determinado objetivo é um caminho pessoal e que deverá estar de acordo com a individualidade e especificidades de cada um.

Nos alunos do 12º ano, destacou-se a dimensão cognitiva como a mais afetada aquando da existência de ansiedade 55,6% (5). Já nos alunos do 1º ano de Licenciatura, tanto a dimensão cognitiva como a dimensão pessoal foram selecionadas por 38,5% (5) dos alunos, para cada opção. Estas respostas vão ao encontro da sintomatologia de ansiedade que os alunos referiram sentir com mais frequência, mas o sintoma físico “suores”, incluído na dimensão física, também se mostrou relevante. Uma significativa percentagem dos alunos do 12º ano (88,9%, 8) referiu o medo e/ou o pânico como sintoma de ansiedade. Destacou-se também a preocupação (55,6%, 5) e os suores, a sensação de desconforto e as alterações do sono/insónias, com a mesma percentagem para cada, 33,3% (3). Para os alunos do 1º ano de Licenciatura, o medo e/ou pânico e a apreensão e/ou tristeza, foram sintomas valorizados com o mesmo grau de importância (53,8%, 7), seguindo-se a sensação de desconforto (46,2%, 6), as alterações do sono/insónias (38,5%, 5) e os suores (38,5%, 5). Para além das manifestações físicas visíveis, são também consequências da vivência da ansiedade, entre outros, a desmotivação, a diminuição do rendimento académico, o cansaço e a falta de concentração. Sendo a ansiedade uma realidade tão comum (Sahin & Tuna, 2022) e uma vez que o bem-estar dos alunos é crucial para o seu sucesso académico, importa aqui dizer que é fundamental que os professores conheçam e estejam atentos à sintomatologia da ansiedade, para que consigam ter uma atitude interventiva e de ajuda.

Relativamente à preocupação sobre as provas finais do curso Secundário (para os alunos do 12º ano) e provas finais do 1º ano de Licenciatura (para os alunos do 1º ano de Licenciatura), apenas dois alunos de cada amostra revelaram não estar preocupados com esta questão. É interessante verificar que, no 1º ano de Licenciatura, os estudantes apresentam uma preocupação significativa com questões de cariz pessoal. Foram 96,2% (9) dos alunos que expressaram preocupação por não se quererem desiludir a si próprios. Além disso, também 46,2% (6) revelaram ter preocupação em não querer desiludir professores ou familiares.

Estas preocupações refletem a pressão que os alunos sentem para corresponderem não só às suas próprias expectativas, como a expectativas externas, de figuras importantes e de influência na vida dos alunos por desempenharem papéis distintos, mas complementares no seu processo de desenvolvimento. Assim sendo, os alunos podem ter expectativas altas em relação ao seu desempenho académico e poderão sentir-se ansiosos e preocupados em relação a possíveis resultados abaixo do que esperavam. Além disso, procuram aprovação e reconhecimento pelo seu desempenho académico por parte da família e/ou professores, pelo que é importante que ambos criem um ambiente de apoio aos alunos, não colocando uma pressão excessiva nos resultados académicos, mas sim valorizando o seu esforço, reconhecendo as suas conquistas e incentivando-os e encorajando-os a ultrapassar os desafios que surgem no seu percurso académico. A preocupação de não se quererem desiludir a si próprios, foi encontrada também nos alunos do 12º ano, mas com uma percentagem menos significativa (33,3%, 3). Ainda neste último grupo, também se verificou preocupação pelos resultados das provas específicas de acesso e exames finais ou nacionais provas e exames que poderão definir o seu ingresso no Ensino Superior (33,3%, 3). Como já foi referido anteriormente, resultados insatisfatórios poderão comprometer o ingresso na escola de Ensino Superior da sua preferência ou até mesmo levar à não admissão no curso de música, o que valida esta preocupação. Por fim, foi também comum, tanto no 12º ano como no 1º ano de Licenciatura (22,2%, 2 e 23,1%, 2, respetivamente), a preocupação por sentirem que não tinham tempo para conseguirem realizar todas as tarefas académicas com boas notas.

As pessoas nem sempre utilizam as estratégias de *coping* de forma consciente, muitas vezes o *coping* ocorre de forma automática e intuitiva. Em ambas as amostras, a maioria dos alunos não estava familiarizado com a definição de *coping*. No entanto, compreender o seu conceito e conhecer as várias estratégias disponíveis pode ajudar os alunos a identificarem e a escolherem estratégias mais saudáveis, adaptativas e eficazes. Assim sendo, dos resultados obtidos, verificou-se que no 12º ano a estratégia mais usada foi o suporte social, especificamente “converso com alguém” (55,6%, 5). No 1º ano de Licenciatura, foram três as estratégias mais selecionadas, com igual percentagem (38,5%, 5): a prática da meditação (estratégia que desenvolve a concentração e o autocontrolo), “converso com alguém” (procura por suporte social), e a utilização das redes sociais (procura por suporte social ou estratégia de evitamento como forma de distração). Oliveira, Carlotto, Vasconcelos e Dias (2014) referem que

estratégias de suporte social (procura por apoio nos amigos e na família) mostram-se mais positivas na adaptação acadêmica, em contraste com estratégias baseadas na emoção, como a evitação e a esquiva, que têm sido associadas a indicadores mais baixos de adaptação ao Ensino Superior.

É relevante mencionar uma diferença interessante entre os dois grupos: nenhum aluno do 12º ano selecionou a ajuda profissional como estratégia de *coping*, mas, em contraste, foi uma estratégia selecionada por 30,8% (4) dos alunos do 1º ano de Licenciatura (a segunda estratégia mais selecionada). Isto poderá significar que os estudantes universitários poderão estar mais informados sobre os recursos de ajuda disponíveis, estarão mais consciencializados sobre a importância da procura por apoio profissional para o seu bem-estar emocional e, eventualmente, também terão mais independência dos pais ou familiares para procurar este tipo de apoio. Ao passarem pela transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior, com mudanças significativas na vida dos estudantes, com desafios académicos mais exigentes, maior independência e uma nova dinâmica social, os alunos do 1º ano de Licenciatura poderão sentir necessidade de mais ajuda e orientação profissional para enfrentar essas mudanças. Outro aspeto que se considera relevante mencionar é que, relativamente ao recurso à medicação, não foi uma opção selecionada como estratégia de *coping* por nenhum aluno do 12º ano, mas foi selecionada por 23% (3) dos alunos do 1º ano de Licenciatura. Não sabendo especificamente que tipo de medicação estes alunos usam (nem se foram prescritas por um profissional de saúde), foi feita uma análise às respostas individuais do questionário e confirmou-se que os alunos que recorriam a apoio psicológico profissional eram os mesmos que utilizavam a medicação como estratégia de *coping*, podendo isto indicar a hipótese de que a medicação será devidamente prescrita por um profissional de saúde.

Tanto no 12º ano, como no 1º ano de Licenciatura, a maioria dos alunos já tinha pensado em recorrer a apoio psicológico profissional (66,7%, 6 e 77,9%, 10, respetivamente). Mencionaram como causas questões académicas, profissionais e pessoais, 66,7% (4) dos alunos do 12º ano e 77,9% (10) dos alunos do 1º ano de Licenciatura. A opção "questões pessoais" foi selecionada por 33,3% (2) dos alunos do 12º ano e por metade (50%, 5) dos alunos do 1º ano de Licenciatura.

Relativamente à questão que pretendia saber se já recorreram ao apoio psicológico profissional, a proporção de estudantes que efetivamente já recorreu a este apoio é maior no 1º ano de Licenciatura (61,5%, 8) do que no 12º ano (44,4%, 4). Apesar de nenhum aluno do 12º ano ter selecionado o apoio psicológico profissional como estratégia de *coping*, alguns alunos já tiveram esta intervenção profissional. Isto sugere que, embora não escolham conscientemente como estratégia de *coping*, os alunos podem ter sido encaminhados para esse tipo de intervenção por terceiros, sejam profissionais de saúde, a própria família ou professores. Alguns alunos podem procurar esse tipo de apoio de forma autónoma, enquanto outros podem necessitar de um estímulo externo para o fazer. De qualquer modo, tendo em conta os vários estudos que indicam a baixa adesão dos jovens estudantes à ajuda profissional na questão da

sua saúde mental (Liu, et al., 2017), os resultados aqui obtidos consideram-se positivos, na medida em que o apoio psicológico profissional é uma ajuda na promoção do bem-estar e saúde mental dos estudantes.

Por outro lado, embora se verifiquem alguns casos de alunos em ambas as amostras que recorrem ao apoio psicológico junto de profissionais, tendo em conta que todos estes alunos experienciam ansiedade, pode-se considerar que há espaço para promover uma maior adesão aos serviços de apoio psicológico.

## 12. Conclusão

Tendo por base a revisão de literatura efetuada, foi possível constatar que vários estudos apontam para o facto de os estudantes serem uma população vulnerável a problemas de saúde mental, verificando-se que a existência de ansiedade nos estudantes é uma realidade comum. Os números têm-se revelado cada vez mais preocupantes tendo em conta o aumento da ansiedade e outras perturbações psicológicas que se tem verificado nesta população. Uma vez que a ansiedade afeta negativamente a saúde física e mental e o desempenho e resultados académicos, é necessário dar a devida importância e valorização deste tema para que se deem respostas adequadas e, tanto quanto possível, atempadas, como prevenção de insucesso e abandono escolar e em prol da saúde e bem-estar do estudante.

De acordo com este cenário, delimitámos os objetivos da nossa pesquisa com a preocupação de compreender e analisar a perspectiva de estudantes de música do 12<sup>º</sup> ano de escolaridade e do 1<sup>º</sup> ano de Licenciatura sobre diferentes dimensões relacionadas com a vivência da ansiedade. A análise das respostas obtidas nos questionários permitiu-nos dar resposta aos objetivos delineados, organizando-se como um contributo à reflexão sobre a temática para estudantes, pais, professores e instituições de ensino. Destacamos, em seguida, uma análise reflexiva dos resultados que consideramos mais significativos.

O ingresso no Ensino Superior é uma fase complexa, propensa ao aumento da ansiedade por estar repleta de mudanças e novos desafios que exigem uma resposta de adaptação por parte dos estudantes. Estratégias de *coping* adaptativas mostram-se fundamentais para que o estudante consiga um melhor equilíbrio físico e mental, bem como o apoio psicológico profissional, que deve ser acessível a todos os estudantes. Ao assegurar esse acesso, as instituições de ensino transparecem uma valorização da saúde integral dos estudantes, contribuindo não só para o sucesso individual do estudante, como para o sucesso da própria instituição.

São vários os intervenientes que podem contribuir para uma boa adaptação do estudante no Ensino Superior. Além da instituição de ensino, também os professores, os pais e a família, têm um papel relevante nesta questão, sendo que um ambiente de suporte é fundamental para facilitar a adaptação do estudante. É também importante que os estudantes de música do 12<sup>º</sup> ano de escolaridade sejam informados de forma clara sobre o ingresso no Ensino Superior para que as suas expectativas sejam realistas e para que se possam preparar adequadamente para as provas de avaliação (provas de admissão ao Ensino Superior) a que irão ser sujeitos. Da mesma forma, os estudantes do 1<sup>º</sup> ano de Licenciatura devem ser informados realisticamente sobre questões relativas ao seu futuro profissional após a conclusão dos seus estudos. Assim, os estudantes conseguirão tomar decisões mais fundamentadas e poderão preparar-se devidamente tanto para mais uma etapa no seu percurso académico (ingresso no Ensino Superior), como para o seu futuro profissional.

Os resultados revelaram uma prevalência elevada de ansiedade nestes dois grupos, com os estudantes do 1º ano de Licenciatura a relatarem sentir ansiedade com mais frequência. Além disto, verificou-se que há uma consciencialização generalizada de que, ao longo do seu percurso académico, estes estudantes se irão deparar com situações que lhes causarão ansiedade.

Identificou-se, nos alunos do 1º ano de Licenciatura, uma visão mais clara e específica quanto às suas expectativas durante o percurso académico no Ensino Superior, com expectativas experienciais mais direcionadas para a música enquanto experiência técnico-artística. Nos alunos do 12º ano, foi possível perceber a expectativa por um contexto diferente do Ensino Secundário, com respostas direcionadas tanto para a música enquanto experiência técnico-artística, quanto para a música enquanto experiência sociorelacional, mas é possível constatar que convergem para um sentido de realização pessoal e social associado às vivências no mundo da música.

No 12º ano, com exceção de um aluno, todos revelaram estar informados sobre o processo de ingresso no Ensino Superior em Música. No 1º ano de Licenciatura, foi possível observar que todos os alunos estavam informados sobre questões relativas ao futuro profissional após o Ensino Superior.

Os resultados sobre a integração social nos alunos do 1º ano de Licenciatura mostraram-se muito positivos, com quase todos os alunos (apenas com exceção de um aluno) a sentirem-se bem integrados no ambiente social do Ensino Superior. Uma boa integração e adaptação dos estudantes no ambiente social do Ensino Superior ou, por outras palavras, a perceção do suporte social, contribui positivamente para a promoção do bem-estar e saúde dos estudantes, sendo um recurso fundamental que facilita o processo de transição para o Ensino Superior (Pinto, 2018).

A procura por suporte social foi a estratégia de *coping* mais usada pelos alunos do 12º ano. Nos alunos do 1º de Licenciatura, o suporte social também se mostrou prevacente, juntamente com a prática da meditação (estratégia que desenvolve o autocontrolo e a concentração, centrando-se no desenvolvimento de recursos pessoais) e a utilização das redes sociais (procura por suporte social ou estratégia de evitamento como forma de distração).

Foi possível verificar-se uma maior adesão ao apoio psicológico profissional nos alunos do 1º ano de Licenciatura, apesar de a maioria dos alunos, em ambas as amostras, já ter pensado em recorrer a este apoio. Embora se considerarem positivos os resultados aqui obtidos relativamente a esta questão do apoio psicológico profissional, é importante que, para uma maior adesão dos estudantes, se promova a consciencialização sobre os benefícios de uma orientação especializada para que os alunos consigam reduzir a intensidade da ansiedade e, paralelamente, aprendam a utilizar estratégias de auto-regulação, fundamentais a uma vivência mais ajustada. Assim, seria benéfico não só a universidade e a família pensarem na melhor forma de ajudar os estudantes, mas também os estudantes procurarem ajuda de natureza profissional.

Verificou-se também que todos os alunos, tanto no 12<sup>o</sup> ano, como no 1<sup>o</sup> ano de Licenciatura, esperam que o seu percurso académico seja marcado por muitas situações causadoras de ansiedade. O facto de os estudantes terem esta consciência poderá ser um aspeto tanto positivo como negativo. Poderá ser positivo na medida em que se poderão preparar e informar sobre eventuais estratégias de *coping* que melhor se irão adequar a si próprios, tornando-se mais proativos na sua forma de lidar com a ansiedade. Por outro lado, para alguns estudantes, a consciência antecipada das situações causadoras de ansiedade poderá levar a que fiquem excessivamente preocupados e ansiosos com o futuro. Muitas das situações que eventualmente antecipam poderão nem vir a acontecer, visto que o conhecimento prévio de algumas experiências não reflete, necessariamente, a realidade de todos os alunos. No fundo, a preocupação constante e a sobrecarga emocional poderão afetar negativamente o bem-estar psicológico dos estudantes. Independentemente disto, e assumindo que as situações ansiógenas vão acontecer, é fundamental que se dê suporte aos estudantes como prevenção de insucesso e desequilíbrios que os possam afetar negativamente.

Como sugestão final, seria importante operacionalizar mecanismos de identificação e apoio a estes estudantes com o objetivo de se tornarem mais eficientes e alcançarem um melhor desempenho académico. Após uma pesquisa aos sites de algumas instituições de Ensino Superior, verificou-se que a maioria apresenta publicamente serviços de apoio ao estudo. É o caso do Programa de Tutoria da Universidade de Aveiro, um programa de integração e acompanhamento dos novos estudantes por estudantes de anos mais avançados, sob supervisão de docentes. Tem como objetivos apoiar a transição entre o Ensino Secundário e o Ensino Superior, acompanhar o percurso social e escolar dos estudantes, identificar atempadamente situações de insucesso e de abandono escolar e promover a aquisição de competências (UA, 2020). Outro exemplo é a disponibilização de *workshops* formativos, como é o caso do *workshop* “Métodos de Estudo” promovido pelo Instituto Politécnico de Lisboa (IPL), que tem como objetivos facilitar a organização do estudo e torná-lo mais eficaz, promover o autoconhecimento e descobrir estratégias e ferramentas que melhor se adaptam a cada estudante (IPL, 2022). Existem também os gabinetes de apoio ao estudante, como é o caso do gabinete de apoio ao estudante da Universidade de Évora, que “apoia estudantes com necessidades de apoio às aprendizagens, proporciona acompanhamento psicológico, sugere estratégias de estudo, apoia estudantes trabalhadores-estudantes, acolhe e apoia os estudantes internacionais” (UE).

Por fim, é importante referir que este estudo tem algumas limitações que devem ser consideradas. Embora tenham sido feitos esforços para se obter o máximo de respostas possíveis aos questionários, as amostras são de número reduzido. Este fator pode limitar a generalização dos resultados e, tendo em conta que foi feita uma análise comparativa entre as duas amostras (alunos do 12<sup>o</sup> ano de escolaridade e alunos do 1<sup>o</sup> ano de Licenciatura), estas amostras não permitem corroborar com rigor os resultados das diferenças e semelhanças entre ambas. Contudo, tendo em conta a relevância deste tema para o bem-estar e sucesso académico dos estudantes, espera-se que este

trabalho sirva de apoio e abra caminho para futuras investigações, para que a saúde mental seja um tema cada vez mais valorizado e que a abordagem à ansiedade nos estudantes de música não se restrinja apenas à ansiedade no contexto da performance musical. Como sugestão para trabalhos futuros, considerámos que seria interessante aplicar estes questionários, adaptando-os, a alunos finalistas do Ensino Superior, para, deste modo, se obterem respostas que permitam perceber a vivência da ansiedade durante o percurso académico destes alunos.

## 13. Bibliografia

- (s.d.). Obtido de CRAMC: <https://www.conservatorioalgarve.com/site/>
- Bonsaksen, T., Heir, T., Ekeberg, Ø., Grimholt, T. K., Lerdal, A., Skogstad, L., & Schou-Bredal, I. (2019). Self-evaluated anxiety in the Norwegian population: prevalence and associated factors. *Archives of Public Health*, 77(10). doi:10.1186/s13690-019-0338-0
- Rose, K., & May, B. (19 de junho de 2018). The Prevalence of Music Related Injury Among College Students in Utah and Potential Preventative/Combative Measures. *Journal of Undergraduate Research*.
- Abacar, M., Aliante, G., & Júlio, A. (julho/dezembro de 2021). Stress e estratégias de coping em estudantes universitários. 54(2), 133-144. Aletheia. doi:10.29327/226091.54.2-13
- Abumusse, L. V. (2009). Transtorno de ansiedade social e os prejuízos funcionais relacionados a vida cotidiana: validação de escalas.
- Alessandri, E., Rose, D., & Wasley, D. (outubro de 2020). Health and Wellbeing in Higher Education: A Comparison of Music and Sport Students Through the Framework of Self Determination Theory. *Frontiers in Psychology*, 11(566307). doi:10.3389/fpsyg.2020.566307
- AlKandari, N. Y. (2020). *Anxiety Disorders*. (V. V. Kalinin, C. Hocaoglu, & S. Mohamed, Edits.) doi:10.5772/intechopen.92079
- Almeida, D. (2021). Satisfação com a vida: O seu papel de mediação na relação entre sintomas depressivos e mecanismos de coping.
- Almeida, J. S. (novembro de 2014). A Saúde Mental Global, a Depressão, a Ansiedade e os Comportamentos de Risco nos Estudantes do Ensino Superior: Estudo de Prevalência e Correlação.
- Antoniazzi, A., Aglio, D., & Bandeira, D. (1998). O conceito de coping: uma revisão teórica. 3(2), pp. 287-312. doi:10.1590/S1413-294X1998000200006
- Antunes, A. B. (2015). Estilo de Vida, Stresse, Ansiedade, Depressão e Adaptação Académica em Estudantes Universitários do 1ºano. Lisboa.
- APA. (2014). *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais* (5ª ed.). Artmed. Obtido de [https://dislex.co.pt/images/pdfs/DSM\\_V.pdf](https://dislex.co.pt/images/pdfs/DSM_V.pdf)
- Ariño, D. O., & Bardag, M. P. (2018). Relação entre Fatores Acadêmicos e a Saúde Mental de Estudantes Universitários. *Revista Psicologia em Pesquisa*, 12(3), 44-52. doi: 10.24879/2018001200300544
- Auerbach, R. P., Alonso, J., Axinn, W. G., Cuijpers, P., Ebert, D. D., Green, J. G., . . . Bruffaerts, R. (2016). Mental disorders among college students in the World Health Organization World Mental Health Surveys. *Psychological Medicine*, 46(14), 1-16. doi:10.1017/S0033291716001665
- Bantjes, J., Saal, W., Lochner, C., Roos, J., Auerbach, R. P., Mortier, P., . . . Stein, D. J. (2020). Inequality and mental healthcare utilisation among first-year university students in South Africa. *International Journal of Mental Health Systems*, 14(5), 1-11.
- Barbosa, L., Asfora, G., & Moura, M. (janeiro de 2020). Anxiety and depression and psychoactive substance abuse in university students. *SMAD, Rev. Eletrônica Saúde Mental Álcool Drog.*, 16(1), 1-8. doi: <https://dx.doi.org/10.11606/issn.1806-6976.smad.2020.155334>
- Barnhill, J. W. (2020). Considerações gerais sobre transtornos de ansiedade. MDS.

- Bastos, B., Martins, I., Dias, J., Rebelo, S., Mendes, V., & Costa, S. (2018). Estudo compreensivo sobre a forma de lidar dos estudantes universitários com a ansiedade. 9, 41-48. Vila Real, Portugal: Revista Eletrónica de Educação e Psicologia.
- Bastos, E. M., Maia, A. M., Oliveira, C. d., & Ferreira, S. N. (outubro de 2019). Sofrimento psíquico de universitários: uma revisão integrativa. *Brazilian Journal of Development*, 5(10), 17681-17694. doi:10.34117/bjdv5n10-040
- Bayram, N., & Bilgel, N. (agosto de 2008). The prevalence and socio-demographic correlations of depression, anxiety and stress among a group of university students. *Soc Psychiatry Psychiatr Epidemiol*, 43(8), 667-672. doi:10.1007/s00127-008-0345-x
- Beiter, R., Nash, R., McCrady, M., Rhoades, D., Linscomb, M., Clarahan, M., & Sammut, S. (1 de março de 2015). The prevalence and correlates of depression, anxiety, and stress in a sample of college students. *Journal of Affective Disorders*, 173, 90-96. doi: 10.1016/j.jad.2014.10.054
- Bosman, R. C., Have, M. t., Graaf, R. d., Muntingh, A. D., Balkom, A. J., & Batelaan, N. M. (2019). Prevalence and course of subthreshold anxiety disorder in the general population: A three-year follow-up study. *Journal of Affective Disorders*, 247, 105-113. doi: 10.1016/j.jad.2019.01.018
- Bruffaerts, R., Philippe, M., Kiekens, G., Auerbach, R. P., Cuijpersd, P., Demyttenaere, K., . . . Kessler, R. C. (2018). Mental health problems in college freshmen: Prevalence and academic functioning. *Journal of Affective Disorders*, 225, 97-103. doi: 10.1016/j.jad.2017.07.044
- Burland, K., & Pitts, S. (2007). Becoming a Music Student. *Investigating the skills and attitudes of students beginning a Music degree*, 6(3), pp. 289-308. doi:10.1177/1474022207080847
- Campbell, F., Blank, L., Cantrell, A., Baxter, S., Blackmore, C., Dixon, J., & Goyder, E. (2022). Factors that influence mental health of university and college students in the UK: a systematic review. *BMC Public Health*, 22(1778), 1-22. doi:10.1186/s12889-022-13943-x
- Candeias, H. M. (2018). Bem-estar, satisfação académica e atividades extra-académicas - um estudo na Universidade de Évora.
- Carvalho, Á. A., Mateus, P., & Xavier, M. (2014). PORTUGAL - Saúde Mental em números. (D.-G. d. Saúde, Ed.) *Programa Nacional para a Saúde Mental*. Obtido de [http://www.fnerdm.pt/wp-content/uploads/2015/01/SaudeMentalemnumeros\\_2014.pdf](http://www.fnerdm.pt/wp-content/uploads/2015/01/SaudeMentalemnumeros_2014.pdf)
- Chapell, M. S., Blanding, Z. B., Silverstein, M. E., Takahashi, M., Newman, B., Gubi, A., & MacCann, N. (abril de 2005). *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 268-274. doi:10.1037/0022-0663.97.2.268
- Cheung, K., Tam, K. Y., Tsang, H., Zhang, L. W., & Lit, S. W. (2020). Depression, anxiety and stress in different subgroups of first-year university students from 4-year cohort data. *Journal of Affective Disorders*, 274, 305-314. doi: 10.1016/j.jad.2020.05.041
- Cholankeril, R., Xiang, E., & Badr, H. (5 de janeiro de 2023). Gender Differences in Coping and Psychological Adaptation during the COVID-19 Pandemic. (A. Negri, F. Ortega, & A. Barazzetti, Edits.) *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(2). doi:10.3390/ijerph20020993
- Claro, P., & Mota, C. (2020). O papel da personalidade e das estratégias de coping no investimento na aparência em jovens adultos. 34(2), 143-158. Revista da Associação Portuguesa de Psicologia. doi:10.17575/psicologia.v34i2.1516
- Claumann, G. S., Maccari, F. E., Ribovski, M., Pinto, A. d., Felden, É. P., & Pelegrini, A. (2017). Qualidade de Vida em Acadêmicos Ingressantes em Cursos de Educação Física. *Physical Education Sports Leisure Health Education Journal*, 28, 1-11. doi:10.4025/jphyseduc.v28i1.2824

- Cook, S., Kudryavtsev, A. V., Bobrova, N., Saburova, L., Denisova, D., Malyutina, S., . . . Leon, D. A. (2020). Prevalence of symptoms, ever having received a diagnosis and treatment of depression and anxiety, and associations with health service use amongst the general population in two Russian cities. *BMC Psychiatry*, 20(537), 1-11.
- Costa, A. R., Mendes, C., Nobre, S., Teixeira, S., Lopes, J., & Costa, S. (2018). Avaliação da ansiedade-estado em estudantes universitários de psicologia. 9, pp. 49-61.
- Costa, B. R., & Nishida, F. S. (outubro de 2017). Prevalência de Ansiedade e Fatores Associados em Estudantes de Medicina. 3. Encontro Internacional de Produção Científica.
- Costa, E. S., & Leal, I. P. (2006). Estratégias de coping em estudantes do Ensino Superior. *Análise Psicológica*, 24(2), 189-199.
- Costa, J. A., & Melo, A. S. (s.d.). *Dicionário da Língua Portuguesa* (6ª Edição ed.). Porto Editora.
- Couceiro, N., & Ramos, S. (2014). Relação das estratégias de estudo e ansiedade face às avaliações nos alunos universitários. *Psicologia.pt*.
- CRAMC. (s.d.). Projeto Educativo 2020-2023. Conservatório Regional do Algarve Maria Campina. Obtido de [https://www.conservatorioalgarve.com/site/pdf/Projeto\\_Educativo\\_2020\\_23\\_CRAMC.pdf](https://www.conservatorioalgarve.com/site/pdf/Projeto_Educativo_2020_23_CRAMC.pdf)
- Cruz, M. A. (2008). Ansiedade e bem-estar na transição para o Ensino Superior: o papel do suporte social. Obtido de <https://hdl.handle.net/10216/23383>
- Custódio, S. M. (2010). Stress, Suporte Social, Optimismo e Saúde em Estudantes de Enfermagem em Ensino Clínico.
- Damas, C. A. (julho de 2017). A Confiança na Diminuição da Ansiedade de Músicos Eruditos. Lisboa. Obtido de <http://hdl.handle.net/10362/28060>
- Dasan, M. B. (dezembro de 2013). A Study on Music Students Well- Being, Life Satisfaction and Happiness. *IRJA-Indian Research Journal*, 1(1).
- Demirbatir, E., Helvacı, A., Yılmaz, N., Gul, G., Senol, A., & Bilgel, N. (2013). The Psychological Well-Being, Happiness and Life Satisfaction of Music Students. 4(11), pp. 16-24. doi: <http://dx.doi.org/10.4236/psych.2013.411A004>
- DR. (2018). Educação. *Portaria n.º 223-A/2018*.
- (2013). *Estudo Epidemiológico Nacional de Saúde Mental 1º Relatório*. Lisboa: Faculdade de Ciências Médicas, Universidade Nova de Lisboa. Obtido de [https://www.mgfamiliar.net/wp-content/uploads/Relatorio\\_Estudo\\_Saude-Mental\\_2.pdf](https://www.mgfamiliar.net/wp-content/uploads/Relatorio_Estudo_Saude-Mental_2.pdf)
- Falcone, E. M., Baptista, M. N., Placido, M. G., Krieger, S., Oliveira, E. R., Falcone, J. F., & Vieira, B. F. (2016). Construção e validade de conteúdo da Escala Cognitiva de Ansiedade em adultos. *Psicologia em Pesquisa*, 10(1), 85-93. doi:10.5327/Z1982-1247201600010011
- Faro, C. M. (s.d.). Obtido de <https://www.cm-faro.pt/pt/menu/78/faro-na-historia.aspx>
- Fauzi, M. F., Anuar, T. S., Teh, L. K., Lim, W. F., James, R. J., Ahmad, R., . . . Salleh, M. Z. (2021). Stress, Anxiety and Depression among a Cohort of Health Sciences Undergraduate Students: The Prevalence and Risk Factors. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18, 1-14. doi:10.3390/ijerph18063269
- Ferreira, C., Almondes, K., Braga, L., Mata, Á., Lemos, C., & Maia, E. (2009). Universidade, contexto ansiogênico? Avaliação de traço e estado de ansiedade em estudantes do ciclo básico. pp. 973-981. Obtido de

[https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/31345/1/UniversidadeContextoAnsiogenico\\_Mata\\_2009.pdf](https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/31345/1/UniversidadeContextoAnsiogenico_Mata_2009.pdf)

- Ferreira, E. (2014). Ansiedade aos exames em estudantes universitários: relação com stress académico, estratégias de coping e satisfação académica. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Franzoi, I., Sauta, M. D., Barbagli, F., Avalle, C., & Granieri, A. (2022). Psychological Interventions for Higher Education Students in Europe: A Systematic Literature Review. *Youth, 2*, pp. 236–257. doi: <https://doi.org/10.3390/youth2030017>
- Freitas, P. H., Meireles, A. L., Barroso, S. M., Bandeira, M. d., Abreu, M. N., David, G. L., . . . Cardoso, C. S. (2022). Perfil de qualidade de vida e saúde mental de estudantes universitários da área da saúde. *Research, Society and Development, 11*(1). doi: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v11i1.25095>
- Gadanhó, T. F. (2014). Relação entre Estratégias de Coping e Resiliência Após a Vivência de um Acontecimento Potencialmente Traumático. Lisboa.
- Gonçalves, F., Mendes, A., & Santos, J. V. (2017). Ansiedade e satisfação com a vida: Estudo das relações numa amostra de estudantes portugueses. pp. 23-40. doi: <https://doi.org/10.23882/OM07-2017-10-03>
- Guedes, A. L. (maio de 2020). Ansiedade, stress e burnout: definição conceptual e operacional, inter-relações e impacto na saúde.
- Gurvich, C., Thomas, N., Thomas, E. H., Hudaib, A.-R., Sood, L., Fabiato, K., . . . Kulkarni, J. (agosto de 2021). Coping styles and mental health in response to societal changes during the COVID-19 pandemic. *The International Journal of Social Psychiatry, 67*(5), 540-549. doi:10.1177/0020764020961790
- Hamaideh, S. H. (2017). Alexithymia among Jordanian university students: Its prevalence and correlates with depression, anxiety, stress, and demographics. *Perspectives in Psychiatric Care, 54*(2), 274–280. doi:10.1111/ppc.12234
- Han, S. Y., & Liw, L. (2020). Coping as a moderator of self-discrepancies and psychological distress. *Counselling Psychology Quarterly, 1*-19. doi: <https://doi.org/10.1080/09515070.2020.1760208>
- Hunt, J., & Eisenberg, D. (janeiro de 2010). Mental Health Problems and Help-Seeking Behavior Among College Students. *Journal of Adolescent Health, 46*(1), 3-10. doi: 10.1016/j.jadohealth.2009.08.008
- Igreja, C. M. (2012). *Gestão do Stress e Estratégias de Coping: Quando o stress deixa de ser um problema*. Dissertação de Mestrado em Gestão de Recursos Humanos, ISCTE-IUL, Lisboa.
- IPCB. (s.d.). Apoio Psicológico. Obtido de <https://www.ipcb.pt/sas/apoio-psicologico>
- IPL. (s.d.). Apoio Psicológico e Educativo. Obtido de <https://www.sas.ipl.pt/apoios/psicologico-e-educativo>
- IPP. (s.d.). Consulta Psicológica. Obtido de <https://www.sas.ipp.pt/saude/consulta-psicologica>
- Islam, S., Akter, R., Sikder, T., & Griffiths, M. D. (2022). Prevalence and Factors Associated with Depression and Anxiety Among First-Year University Students in Bangladesh: A Cross-Sectional Study. *International Journal of Mental Health and Addiction, 20*, 1289–1302. doi: <https://doi.org/10.1007/s11469-020-00242-y>
- Kegelaers, J., Schuijjer, M., & Oudejans, R. R. (setembro de 2021). Resilience and mental health issues in classical musicians: A preliminary study. *49*(5), pp. 1273-1284. doi: <https://doi.org/10.1177/0305735620927789>

- Kosic, A., Lindholm, P., Järholm, K., Hedman-Lagerlöf, E., & Axelsson, E. (abril de 2020). Three decades of increase in health anxiety: Systematic review and meta-analysis of birth cohort changes in university student samples from 1985 to 2017. *Journal of Anxiety Disorders*, 71. doi: <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2020.102208>
- Lee, S.-H., Nicosia, S. V., & Morris, M. L. (Edits.). (2020). *Perspectives in Performing Arts Medicine Practice - A Multidisciplinary Approach*. Springer. doi:10.1007/978-3-030-37480-8
- Lelis, K. d., Brito, R. V., Pinho, S. d., & Pinho, L. (junho de 2020). Sintomas de depressão, ansiedade e uso de medicamentos em universitários. *Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental*(23), 9-14. doi: <http://dx.doi.org/10.19131/rpesm.0267>
- Lenhardtk, G., & Calvetti, P. Ü. (2017). Quando a ansiedade vira doença? Como tratar transtornos ansiosos sob a perspectiva cognitivo-comportamental. 50(1-2), pp. 111-122.
- Liu, F., Zhou, N., Cao, H., Fang, X., Deng, L., Chen, W., ... Zhao, H. (2017). Chinese college freshmen's mental health problems and their subsequent help-seeking behaviors: A cohort design (2005-2011). *PLOS ONE*, 12(10), 1-17. doi: 10.1371/journal.pone.0185531
- Lívia, D., Rocha, F., Rios, B., Pereira, S., & Piris, Á. (maio/ agosto de 2020). Processo Patológico do Transtorno de Ansiedade Segundo a Literatura Digital Disponível em Português – Revisão Integrativa. 12(2), 155-168. *Revista Psicologia e Saúde*. doi: <https://doi.org/10.20435/pssa.v0i0.922>
- López-Íñiguez, G., Jääskeläinen, T., & Lehtikainen, K. (2022). Experienced workload, stress, and coping among professional students in higher music education: An explanatory mixed methods study in Finland and the United Kingdom. *Psychology of Music*, 50(6), 1853-1876. doi:10.1177/03057356211070325
- Maias, Â., Sendas, S., Lopes, R., & Mendes, J. M. (2016). A eficácia das estratégias de coping após um evento traumático: uma revisão sistemática. *e-cadernos CES*, 25, 64-82. Obtido de : <http://eces.revues.org/2058>
- Miksza, P., Evans, P., & McPherson, E. G. (2019). Wellness among university-level music students: A study of the predictors of subjective vitality. (M. Scientiae, Ed.) 25(2), pp. 143-160. doi: <https://doi.org/10.1177/1029864919860554>
- Minho, U. d. (s.d.). Consulta de Psicologia. Obtido de <https://www.sas.uminho.pt/preco-psicologia/>
- Moura, N. S. (2021). Listening to teachers voices: construts on music performance anxiety in artistic education. *Journal of Science and Technology of the Arts*, 13(2), 99-117.
- Munhoz, P., Borges, G., Stoelben, J., & Petry, J. (2019). O efeito da ansiedade sobre o desempenho académico de alunos e o desempenho profissional de docentes e técnicos. Brasil.
- Municipal, C. (s.d.). Obtido de <https://www.camara-municipal.pt/municipio-faro.html>
- NHS. (s.d.). Symptoms - Generalised anxiety disorder in adults. Obtido de <https://www.nhs.uk>
- Nogueira, M. (2017). Saúde Mental em Estudantes do Ensino Superior: Fatores Protetores e Fatores de Vulnerabilidade. 269. Lisboa: Universidade de Lisboa. Obtido de [https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/28877/1/ulsd730773\\_td\\_Maria\\_Nogueira.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/28877/1/ulsd730773_td_Maria_Nogueira.pdf)
- Oliveira, C., Santos, A., & Dias, A. (2016). Expectativas de universitários sobre a universidade: sugestões para facilitar a adaptação académica. 7(1), 43-53. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*. Obtido de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v17n1/06.pdf>

- Oliveira, C. T., Carlotto, R. C., Vasconcelos, S. J., & Dias, A. C. (2014). Adaptação Acadêmica e Coping em Estudantes Universitários Brasileiros: Uma Revisão de Literatura. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 15(2), 177-186.
- Orquestra do Algarve*. (s.d.). Obtido de <https://www.ocs.pt/pt>
- Ozdemir, F., Tutus, N., Akgun, S. O., & Kilcik, M. H. (2019). Evaluation of work-related musculoskeletal disorders and ergonomic risk levels among instrumentalist musicians. *Annals of Medical Research*, 26(11), 2630-2634. doi:10.5455/annalsmedres.2019.08.454
- Paula, W. d., Breguez, G. S., Machado, E. L., & Meireles, A. L. (2020). Prevalence of anxiety, depression, and suicidal ideation symptoms among university students: a systematic review. *Brazilian Journal of Health Review*, 3(4), 8739-8756. doi: DOI:10.34119/bjhrv3n4-119
- Pimentel, E. d. (2008). Estratégias para a gestão da sazonalidade: a oferta turística algarvia. Aveiro. Obtido de <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/1532/1/2008000945.pdf>
- Pinto, F. (2019). Ansiedade na Performance Musical: A Perspetiva de Estudantes de uma Escola do Ensino Superior. 128. Porto: Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo. Obtido de [https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/15166/1/F%C3%A1bio\\_Pinto\\_MIA\\_2019.pdf](https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/15166/1/F%C3%A1bio_Pinto_MIA_2019.pdf)
- Pinto, M. (2018). Apoio Tutorial no Ensino Superior: Efeitos de um projeto-piloto no apoio social percebido, bem-estar pessoal e vivências académicas de estudantes do 1ºano.
- Pollard, E., Vanderlayden, J., Alexander, K., Borkin, H., & O'Mahony, J. (junho de 2021). Student mental and wellbeing.
- Pordata. (s.d.). Censos de 2021. Fundação Francisco Manuel dos Santos. Obtido de <https://www.pordata.pt/censos/resultados/emdestaque-faro-662>
- Qi, T., Hu, T., Ge, Q.-Q., Zhou, X.-N., Li, J.-M., Jiang, C.-L., & Wang, W. (2021). COVID-19 pandemic related long-term chronic stress on the prevalence of depression and anxiety in the general population. *BMC Psychiatry* (380), 1-10. doi: <https://doi.org/10.1186/s12888-021-03385-x>
- Ribeiro, L. N. (2012). Estudo da ansiedade em alunos do ensino superior utilizando o Biofeedback. Obtido de <http://hdl.handle.net/10773/13148>
- Roksa, J., & Kinsley, P. (2019). The Role of Family Support in Facilitating Academic Success of Low-Income Students. *Research in Higher Education*, 60, 415-436. doi:10.1007/s11162-018-9517-z
- Ryan, K. (2013). How problem focused and emotion focused coping affects college students' perceived stress and life satisfaction. Obtido de [https://esource.dbs.ie/bitstream/handle/10788/1622/ba\\_ryan\\_k\\_2013.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://esource.dbs.ie/bitstream/handle/10788/1622/ba_ryan_k_2013.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Sahin, S., & Tuna, R. (2022). The effect of anxiety on thriving levels of university students during the COVID-19 pandemic. *Collegian*, 29(3), 263-270. doi: 10.1016/j.colegn.2021.10.004
- Salari, N., Hosseinian-Far, A., Jalali, R., Vaisi-Raygani, A., Rasoulpoor, S., Mohammadi, M., . . . Khaledi-Paveh, B. (2020). Prevalence of stress, anxiety, depression among the general population during the COVID-19 pandemic: a systematic review and meta-analysis. *Globalization and Health*, 16(57), 1-11. doi: <https://doi.org/10.1186/s12992-020-00589-w>
- Santos Mariana, & Galdeano, L. (2009). Traço e Estado de Ansiedade de Estudantes de Enfermagem na realização de uma prova prática. 13(1), 76-83. *Revista Mineira de Enfermagem*. Obtido de <https://cdn.publisher.gn1.link/reme.org.br/pdf/v13n1a11.pdf>

- Santos, L. T. (2000). Vivências Acadêmicas e Rendimento Escolar: Estudos com Alunos Universitários do 1º ano.
- Santos, M. L. (2011). Saúde Mental e Comportamentos de Risco em Estudantes Universitários.
- Sarmento, M. (2015). A “Mental Health Profile” Of Higher Education Students. *Procedia - Social and Behavioral Science*, 191, 12-20. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.04.606
- Sax, L. J., & Weintraub, D. S. (maio de 2014). Exploring the Parental Role in First-Year Students’ Emotional Well-Being: Considerations by Gender. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 51(2), 113-127. doi:10.1515/jsarp-2014-0013
- Simões, B. M. (2013). Ansiedade, satisfação e bem-estar em finalistas e profissionais de psicologia em início de carreira. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- sns24. (s.d.). Ansiedade. Obtido de <https://www.sns24.gov.pt/>
- Soares, A. B., Francischetto, V., Dutra, B. M., Miranda, J. M., Nogueira, C. C., Leme, V. R., . . . Almeida, L. S. (2014). O impacto das expectativas na adaptação acadêmica dos estudantes no Ensino Superior. 19(1), pp. 49-60.
- Soares, A. B., Leme, V. B., Gomes, G., Penha, A. P., Maia, F. A., Lima, C. A., . . . Araújo, A. M. (2018). Expectativas acadêmicas de estudantes nos primeiros anos do Ensino Superior. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 70(1), 206-223.
- Soares, A. M., Pinheiro, M., & Canavarro, J. P. (janeiro de 2015). Transição e adaptação ao ensino superior e a demanda pelo sucesso nas instituições portuguesas. *Psychologia*, 58(2), 97-116. doi:10.14195/1647-8606\_582\_6
- Souza, D. C. (2017). Condições emocionais de estudantes universitários: estresse, depressão, ansiedade, solidão e suporte social.
- Spahn, C., Voltmer, E., Mornell, A., & Nusseck, M. (2017). Health status and preventive health behavior of music students during university education: Merging prior results with new insights from a German multicenter study. 21(2), 213–229. *Musicae Scientiae*. doi:10.1177/1029864917698197
- Sulun, E., Nalbantoglu, E., & Oztug , E. K. (2018). The effect of exam frequency on academic success of undergraduate music students and comparison of students performance anxiety levels. *Quality & Quantity*, 52, 737–752. doi: <https://doi.org/10.1007/s11135-017-0653-x>
- Susana, S., & Viera, L. S. (2011). Contributos das vivências académicas, da integração social e do suporte social no bem-estar subjetivo dos estudantes da Universidade do Algarve. *INFAD Revista de Psicología*, 3, 235-244.
- Tavares, D. M. (2012). Adaptação ao Ensino Superior e Otimismo em Estudantes do 1º ano. *Dissertação de Mestrado*, 95. (F. d. Sociais, Ed.) Porto, Portugal: Universidade Fernando Pessoa. Obtido de <https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/3617/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Daniela%20Tavares%20-%20FINAL.pdf>
- Teixeira, J. M. (2016). Introdução, in Sociedade de Psiquiatria e Saúde Mental. *Informemente, Guia Essencial para Jornalistas sobre Saúde Mental*. Obtido de <https://www.sppsm.org/wp-content/uploads/2016/09/informemente-set2016.pdf>
- Torre, G. L., Mannocci, A., Vitto, E. D., Firenze, A., Masala, D., Saule, R., . . . Backhaus, I. (junho de 2020). Health-related quality of life and its associated factors: results of a multi-center cross-sectional study among university students. *Journal of Public Health*, 42(2), 285–293. doi: <https://doi.org/10.1093/pubmed/fdz011>

- UA. (s.d.). Apoio à aprendizagem. *Necessidades Especiais*. Obtido de <https://www.ua.pt/pt/apoio-academico>
- UA. (s.d.). Apoio ao estudante. Obtido de <https://www.ua.pt/pt/pedagogico/page/23915>
- UA. (s.d.). Estudantes, Saúde e Bem-estar. Obtido de <https://www.ua.pt/pt/publico-estudantes>
- UA. (s.d.). LUA - Linha Universidade de Aveiro. Obtido de <https://www.ua.pt/pt/sas/lua>
- UE. (s.d.). Aconselhamento e gestão de carreira. Obtido de <https://www.ecs.uevora.pt/sec-psi/servicos/aconselhamento-gestao-carreira>
- UE. (s.d.). Consulta de Psicologia Clínica de Jovens e Adultos. Obtido de <https://www.ecs.uevora.pt/sec-psi/servicos/Consulta-de-Psicologia-Clinica-de-Jovens-e-Adultos>
- UE. (s.d.). Intervenção psicológica no desenvolvimento de competências de estudo e de aprendizagem. Obtido de <https://www.ecs.uevora.pt/sec-psi/servicos/Intervencao-Psicologica-no-Desenvolvimento-de-competencias-de-estudo-e-de-aprendizagem>
- Vaag, J., Bjerkeset, O., & Sivertsen, B. (28 de junho de 2021). Anxiety and Depression Symptom Level and Psychotherapy Use Among Music and Art Students Compared to the General Student Population. *Frontiers in Psychology, 12*. doi: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.607927>
- Vasconcelos, T. C., Dias, B. R., Rocha, L. A., Melo, G. F., Barbosa, L., & Souza, E. (2015). Prevalência de Sintomas de Ansiedade e Depressão em Estudantes de Medicina. *Revista Brasileira de Educação Médica, 39*(1), 135-142. doi: <https://doi.org/10.1590/1981-52712015v39n1e00042014>
- Verger, P., Combes, J.-B., Kovess-Masfety, V., Choquet, M., Guagliardo, V., Rouillon, F., & Peretti-Wattel, P. (8 de abril de 2008). Psychological distress in first year university students: socioeconomic and academic stressors, mastery and social support in young men and women. *Soc Psychiatry Psychiatr Epidemiol, 44*, 643-650. doi:10.1007/s00127-008-0486-y
- Veríssimo, S. (2010). Relações entre ansiedade-estado e ansiedade-traço, sintomas depressivos e sensibilidade ao stress em puérperas. Lisboa.
- Wagner, J. (19 de dezembro de 2017). Coping Styles as Predictors of Maladjustment, Anxiety, and Alcohol use in College Students. 1-49. Obtido de <https://wuir.washburn.edu/bitstream/handle/10425/1918/Wagner-Jessica-2017%20%281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- WHO. (2022). *Mental disorders*. Obtido de WHO: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-disorders>
- WHO. (2022). Mental disorders.
- Wristen, B. G. (2013). Depression and Anxiety in University Music Students. (N. A. Education, Ed.) *31*(2), pp. 20-27. doi: 10.1177/8755123312473613
- Yinghua, Z. (2021). Investigation on Anxiety and Coping Style of College Students During Covid-19 Epidemic. *Psychiatria Danubina, 33*(4), 651-655. doi:10.24869/psyd.2021.651



## **Anexo A**

### **Inquérito por Questionário - 12º ano de escolaridade**

## **Inquérito por Questionário - 12<sup>o</sup> ano de escolaridade**

Idade

- 17.
- 18.
- 19.
- Mais de 19 anos.

Sexo

- Feminino.
- Masculino.
- Outro/Prefiro não especificar.

Há quantos anos tocas o teu instrumento?

- Há menos de 5 anos.
- 5 anos.
- 6 anos.
- 7 anos.
- 8 anos.
- 9 ou mais anos.

Quantas horas estudas o teu instrumento, por dia?

- Menos de 1h.
- 1h.
- 2h.
- 3h.
- 4h.
- 5h ou mais.

Estás a estudar fora da tua residência?

- Sim.
- Não.

Em que zona do país se encontra a tua área de residência familiar?

- Norte.
- Centro.
- Lisboa e Vale do Tejo.
- Alentejo.
- Algarve.
- Ilhas.
- Fora de Portugal.

Em que zona do país te encontras a estudar?

- Norte.
- Centro.
- Lisboa e Vale do Tejo.
- Algarve.

Estás satisfeito(a) com o teu desempenho escolar deste ano letivo (2021/2022)?

- Sim.
- Não, porque não estou a conseguir as notas que expectei.
- Não, porque me sinto desmotivado(a).
- Não, porque estou a sentir demasiada pressão.
- Não, porque me sinto ansioso(a) pelos objetivos que tenho que cumprir.
- Outros.

Já alguém falou contigo sobre o processo de ingresso no Ensino Superior de música?

- Sim, professores.
- Sim, amigos/colegas.
- Sim, família.
- Não.
- Outros.

Pretendes seguir o estudo do teu instrumento no Ensino Superior?

- Sim.
- Não.

Como caracterizas a relação com os teus pais/tutores legais?

- Muito boa.
- Boa.
- Normal.
- Não muito boa.
- Má.

A tua família apoia a tua escolha de ingressares no Ensino Superior de Música?

- Sim.
- Não.

Quais as tuas expectativas relativamente à carga horária letiva do Ensino Superior de Música?

- Equivalente à minha carga horária atual.
- Maior carga horária que a atual.
- Menor carga horária que a atual.

No teu futuro académico, prevês viver muitas situações causadoras de ansiedade?

- Sim, muitas.
- Sim, o normal.
- Sim, poucas.
- Não.

Achas-te capaz de realizar o trabalho académico que te é pedido?

- Sim.
- Não, porque sinto que é demasiado exigente.
- Não, porque sinto que não tenho tempo de conseguir realizar tudo com bons resultados.

Qual o teu principal objetivo profissional com o ingresso no Ensino Superior?

- Ser solista.
- Ser instrumentista de orquestra.
- Ser instrumentista de música de câmara.
- Ser professor(a).
- Ainda não sei.
- Outros.

Pretendes encontrar emprego no teu primeiro ano de Licenciatura?

- Sim, dentro da minha área de estudo.
- Sim, fora da minha área de estudo.
- Não.
- Ainda não pensei sobre isso.

O que estás mais desejoso(a) de encontrar ou fazer durante o teu percurso de Licenciatura?

(Texto de resposta longa).

Sentes ou sentiste ansiedade durante este ano letivo (2021/2022)?

- Sim.
- Não.

Dentro das seguintes opções, seleciona as 3 que te causam mais ansiedade/preocupação neste ano letivo (2021/2022):

- Nada em específico.
- Pressão/competição entre colegas do mesmo instrumento.
- As provas finais de curso/de acesso ao Ensino Superior.
- Os exames nacionais.
- Os professores.
- Excesso de repertório para estudar.
- Estar numa escola de que não gosto.
- A minha família.
- A carga horária/disciplinas.
- Ter de mudar de escola/localidade aquando do meu ingresso no Ensino Superior.
- Insegurança sobre a minha capacidade de me adaptar ao Ensino Superior.
- Questões sobre futuro emprego.
- Outros.

Quando sentes ansiedade, quais os 3 sintomas predominantes?

- Respiração irregular.
- Palpitações no peito.
- Tremores.
- Garganta seca.
- Suores.
- Enjoos.
- Pulsação irregular.
- Preocupação.
- Medo/Pânico.

- Sensação de desconforto.
- Apreensão/Tristeza.
- Sensação de fadiga.
- Alterações do sono/insónias.
- Outros.

O que sentes que é mais afetado quando te encontras ansioso(a)/preocupado(a)?

- A dimensão física (fadiga, cansaço, perda de força muscular...).
- A dimensão cognitiva (medo, preocupação, pensar em demasia, dificuldade em concentrar-me e em reter informação...).
- A dimensão social (isolamento, perda de vontade de sair de casa/fazer atividades com amigos e família...).
- A dimensão pessoal (tristeza, sentimentos de solidão, perturbação de relações pessoais e familiares, perda de gosto por atividades favoritas...).

Com que frequência sentes ansiedade?

- Constantemente.
- Muitas vezes.
- Ocasionalmente.
- Poucas vezes.
- Nunca.

Sentes-te preocupado(a)/ansioso(a) com as provas finais do teu curso? (Podes selecionar duas opções, se necessário)

- Não.
- Sim, porque os resultados podem definir a minha entrada no Ensino Superior.
- Sim, porque sinto que não tenho tempo de conseguir realizar tudo com boas notas.
- Sim, porque não quero desiludir os meus professores/familiares.
- Sim, porque não me quero desiludir a mim próprio(a).
- Sim, porque quero corresponder às expectativas de toda a gente.
- Outros.

O que estás a achar do trabalho académico que te é pedido?

- Pouca quantidade, pouca exigência.
- Pouca quantidade, exigência moderada.
- Pouca quantidade, mas muito exigente.
- Quantidade normal, mas pouco exigente.
- Quantidade normal.
- Quantidade normal, mas muito exigente.
- Muita quantidade, mas pouco exigente.
- Muita quantidade, exigência moderada.
- Muita quantidade, e muito exigente.

Gostas da escola onde te encontras a estudar?

- Sim.
- Não, devido ao mau ambiente social/escolar.
- Não, porque considero tudo muito exigente.
- Não, porque não gosto dos meus professores.
- Não, porque não gosto da organização escolar.

Sentes-te satisfeito(a) com o contexto onde vives?

- Sim.
- Não, porque não me sinto bem a viver com os meus pais/familiares/tutores legais.
- Não, porque não me sinto bem a viver com os meus colegas de casa.
- Não, porque me custa viver sozinho(a).
- Não, porque não me sinto bem na residência de estudantes.
- Não, porque não gosto da cidade onde vivo.
- Não, porque não gosto de estar longe de casa.
- Outros.

As tuas despesas escolares (propinas, alojamento, deslocações...) são uma preocupação?

- Sim.
- Não.

Já te encontras dentro do mercado de trabalho?

- Sim, dentro da minha área de estudo.
- Sim, fora da minha área de estudo.
- Não.

Se respondeste “Não”, o assunto preocupa-te? (Podes seleccionar duas opções, se necessário)

- Não.
- Não pensei sobre isso.
- Sim, porque preciso do dinheiro para frequentar o Ensino Superior.
- Sim, porque me sinto “atrasado(a)” em relação aos meus colegas que já trabalham.
- Sim, porque tenho receio da parte burocrática que o assunto envolve, como finanças e segurança social.
- Sim, porque tenho procurado, mas não consigo encontrar emprego.
- Outro.

Se respondeste “Sim”, o assunto preocupa-te?

- Não.
- Sim, porque não consigo conciliar o trabalho com a escola, prejudicando o meu rendimento académico.
- Sim, porque preciso ainda de mais dinheiro para frequentar o Ensino Superior.
- Sim, porque este trabalho não me satisfaz.
- Outro.

Preocupa-te o ingresso no Ensino Superior? (Podes seleccionar duas opções, se necessário)

- Não.
- Sim, porque não me sinto preparado(a).
- Sim, porque tenho receio de ir para uma cidade/instituição que não conheço.
- Sim, porque tenho receio de ingressar sozinho(a), sem o suporte presencial dos meus amigos.
- Sim, porque tenho receio de não conseguir suportar as despesas.

- Sim, porque tenho receio de ir viver sozinho(a).
- Outro.

Sabes o que são Estratégias de “ *coping* ”?

- Sim.
- Não.

Que atividades ou estratégias utilizas quando te sentes ansioso(a)? (Podes seleccionar duas opções, se necessário)

- Exercício físico (correr, caminhar, yoga, andar de bicicleta...).
- Meditação.
- Converso com alguém.
- Recorro a ajuda profissional (psicólogo, terapeuta...).
- Escrevo.
- Utilizo as redes sociais.
- Medicação.
- Outro.

Alguma vez pensaste em recorrer a algum tipo de ajuda/apoio psicológico profissional?

- Sim.
- Não.

Se respondeste “Sim”, qual foi a causa?

- Questões académicas.
- Questões profissionais.
- Questões pessoais.
- Todas as acima mencionadas.
- Outro.

Alguma vez recorreste a algum tipo de ajuda/apoio psicológico profissional?

- Sim.
- Não.



## **Anexo B**

### **Inquérito por questionário - 1º ano de Licenciatura**

## **Inquérito por questionário - 1º ano de Licenciatura**

Idade

- 17.
- 18.
- 19.
- Mais de 19 anos.

Sexo

- Feminino.
- Masculino.
- Outro/Prefiro não especificar.

Há quantos anos tocas o teu instrumento?

- Há menos de 5 anos.
- 5 anos.
- 6 anos.
- 7 anos.
- 8 anos.
- 9 ou mais anos.

Quantas horas estudas o teu instrumento, por dia?

- Menos de 1h.
- 1h.
- 2h.
- 3h.
- 4h.
- 5h ou mais.

Estás a estudar fora da tua residência?

- Sim.
- Não.

Em que zona do país se encontra a tua área de residência familiar?

- Norte.
- Centro.
- Lisboa e Vale do Tejo.
- Alentejo.
- Algarve.
- Ilhas.
- Fora de Portugal.

Em que zona do país te encontras a estudar?

- Norte.
- Centro.
- Lisboa e Vale do Tejo.
- Algarve.

Sentes-te bem integrado(a)/adaptado(a) no ambiente social do Ensino Superior?

- Sim.
- Não.

Estás satisfeito com o teu desempenho escolar deste ano letivo (2021/2022)?

- Sim.
- Não, porque não estou a conseguir as notas que expectei.
- Não, porque me sinto desmotivado(a).
- Não, porque estou a sentir demasiada pressão.
- Não, porque me sinto ansioso(a) pelos objetivos que tenho de cumprir.
- Outros.

Já alguém falou contigo sobre o futuro/saída do Ensino Superior?

- Sim, professores.
- Sim, amigos/colegas.
- Sim, família.
- Não.
- Outros.

Como caracterizas a relação com os teus pais/tutores legais?

- Muito boa.
- Boa.
- Normal.
- Não muito boa.
- Má.

A tua família apoiou a tua escolha de curso?

- Sim.
- Não.

Quais eram as tuas expetativas relativamente à carga horária letiva no Ensino Superior de Música?

- Equivalente à carga horária do meu 12<sup>o</sup> ano.
- Maior carga horária do que no meu 12<sup>o</sup> ano.
- Menor carga horária do que no meu 12<sup>o</sup> ano.

Até ao final do teu curso, prevês viver muitas situações causadoras de ansiedade?

- Sim, muitas.
- Sim, o normal.
- Sim, poucas.
- Não.

Achas-te capaz de realizar o trabalho académico que te é pedido?

- Sim.
- Não, porque sinto que é demasiado exigente.
- Não, porque sinto que não tenho tempo de conseguir realizar tudo com bons resultados.
- Outros.

Qual o teu principal objetivo profissional da tua frequência no Ensino Superior?

- Ser solista.
- Ser instrumentista de orquestra.
- Ser instrumentista de música de câmara.
- Ser professor(a).
- Ainda não sei.
- Outros.

Pretendes encontrar trabalho durante a Licenciatura?

- Já trabalho.
- Sim, dentro da área da música.
- Sim, dentro ou fora da área da música.
- Não.
- Ainda não pensei sobre isso.

O que estás mais desejoso(a) de encontrar ou fazer durante o teu percurso de Licenciatura?

(Texto de resposta longa)

Sentes ou sentiste ansiedade durante este ano letivo (2021/2022)?

- Sim.
- Não.

Dentro das seguintes opções, seleciona as 3 que te causam mais ansiedade/preocupação neste ano letivo (2021/2022):

- Nada em específico.
- Pressão/competição entre colegas do mesmo instrumento.
- Provas/exames escolares.
- Provas exteriores à escola (ex.: orquestras).
- Os professores.
- Excesso de repertório para estudar.
- Estar numa escola/cidade de que não gosto ou ainda não conheço bem.
- A minha família.
- A carga horária/disciplinas.
- Não me estar a adaptar socialmente.
- Viver sozinho(a).
- Questões sobre futuro emprego.
- Outros.

Quando sentes ansiedade, quais os 3 sintomas predominantes?

- Respiração irregular.
- Palpitações no peito.
- Tremores.
- Garganta seca.
- Suores.
- Enjoos.
- Pulsação irregular.
- Preocupação.
- Medo/Pânico.
- Sensação de desconforto.
- Apreensão/Tristeza.
- Sensação de fadiga.
- Alterações do sono/insónias.
- Outros.

O que sentes que é mais afetado quando te encontras ansioso(a)/preocupado(a)?

- A dimensão física (fadiga, cansaço, perda de força muscular...).
- A dimensão cognitiva (medo, preocupação, pensar em demasia, dificuldade em concentrar-me e em reter informação...).
- A dimensão social (isolamento, perda de vontade de sair de casa/fazer atividades com amigos e família...).
- A dimensão pessoal (tristeza, sentimentos de solidão, perturbação de relações pessoais e familiares, perda de gosto por atividades favoritas...).

Com que frequência sentes ansiedade?

- Constantemente.
- Muitas vezes.
- Ocasionalmente.
- Poucas vezes.
- Nunca.

Sentes-te preocupado(a) com as provas finais do teu 1º ano de Licenciatura? (Podes selecionar duas opções, se necessário)

- Não.
- Sim, porque os resultados podem definir a minha entrada no Ensino Superior.
- Sim, porque sinto que não tenho tempo de conseguir realizar tudo com boas notas.
- Sim, porque não quero desiludir os meus professores/familiares.
- Sim, porque não me quero desiludir a mim próprio(a).
- Sim, porque quero corresponder às expetativas de toda a gente.
- Outros.

O que estás a achar do trabalho académico que te é pedido?

- Pouca quantidade, pouca exigência.
- Pouca quantidade, exigência moderada.
- Pouca quantidade, mas muito exigente.
- Quantidade normal, mas pouco exigente.
- Quantidade normal.
- Quantidade normal, mas muito exigente.
- Quantidade normal, mas pouco exigente.
- Muita quantidade, exigência moderada.
- Muita quantidade, e muito exigente.

Gostas da escola onde te encontras a estudar?

- Sim.
- Não, devido ao mau ambiente social escolar.
- Não, porque considero tudo muito exigente.
- Não, porque não gosto dos meus professores.
- Não, porque não gosto da organização escolar.
- Outros.

Sentes-te satisfeito(a) com o contexto onde vives?

- Sim.
- Não, porque não me sinto bem a viver com os meus pais/familiares/tutores legais.
- Não, porque não me sinto bem a viver com os meus colegas de casa.
- Não, porque me custa viver sozinho(a).
- Não, porque não me sinto bem na residência de estudantes.
- Não, porque não gosto da cidade onde vivo.
- Não, porque não gosto de estar longe de casa.
- Outros.

As tuas despesas escolares (propinas, alojamento, deslocações...) são uma preocupação?

- Sim.
- Não.

Já te encontras dentro do mercado de trabalho?

- Sim, dentro da minha área de estudo.
- Sim, fora da minha área de estudo.
- Não.

Se respondeste “Não”, o assunto preocupa-te? (Podes seleccionar duas opções, se necessário)

- Não.
- Não pensei sobre isso.
- Sim, porque preciso do dinheiro para suportar as despesas do Ensino Superior.

- Sim, porque me sinto “atrasado(a)” em relação aos meus colegas que já trabalham.
- Sim, porque tenho receio da parte burocrática que o assunto envolve, como finanças e segurança social.
- Sim, porque tenho procurado, mas não consigo encontrar emprego.
- Outros.

Se respondeste “Sim”, o assunto preocupa-te?

- Não.
- Sim, porque não consigo conciliar o trabalho com a escola, prejudicando o meu rendimento académico.
- Sim, porque preciso ainda de mais dinheiro para frequentar o Ensino Superior.
- Sim, porque este trabalho não me satisfaz.

Sabes o que são estratégias de “ *coping* ”?

- Sim.
- Não.

Que atividades ou estratégias utilizas quando te sentes ansioso(a)? (Podes selecionar duas opções, se necessário)

- Exercício físico (correr, caminhar, yoga, andar de bicicleta...).
- Meditação.
- Converso com alguém.
- Recorro a ajuda profissional (psicólogo, terapeuta...).
- Escrevo.
- Utilizo as redes sociais.
- Medicação.
- Outros.

Alguma vez pensaste em recorrer a algum tipo de ajuda/apoio psicológico profissional?

- Sim.
- Não.

Se respondeste “Sim”, qual foi a causa?

- Questões profissionais.
- Questões académicas.
- Questões pessoais.
- Todas as acima mencionadas.
- Outros.

Alguma vez recorreste a algum tipo de ajuda/apoio psicológico profissional?

- Sim.
- Não.