



Instituto Politécnico  
de Castelo Branco  
Escola Superior  
de Artes Aplicadas

# A ansiedade nos jovens-adultos estudantes de música

## O caso dos alunos de cordas que integram e são provenientes das escolas profissionais

Sara Sofia Trigo Martins

### **Orientador**

Cristina Maria Gonçalves Pereira

### **Coorientador**

Nuno Rocha 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 Adjunta Doutora Cristina Maria Gonçalves Pereira e coorientação científica do Professor Assistente Convidado Mestre Nuno Rocha de Vasconcelos, do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

fevereiro de 2023



## Composição do júri

### Presidente do júri

Doutora Maria Luísa Faria de Sousa Cerqueira Correia Castilho

Professora Coordenadora no Instituto Politécnico de Castelo Branco

### Vogais

Mestre Nuno Rocha de Vasconcelos (coorientador)

Professor Assistente Convidado no Instituto Politécnico de Castelo Branco

Doutora Isabel Maria Esteves da Silva Ferreira (arguente)

Professora Coordenadora no Instituto Politécnico de Portalegre



## **Dedicatórias**

Para a minha mãe. Não pudeste ver-me crescer na totalidade, mas sei que estarias sempre presente.

Para o meu pai, que tem sido uma rocha segura na minha vida.



## Agradecimentos

Ao meu pai, pelo apoio incondicional e força durante estes anos desafiantes.

Ao meu irmão, por estar sempre presente e pronto a ouvir.

À Escola Profissional de Arte de Mirandela, em especial na pessoa do professor Gustavo Delgado, pela atenção e disponibilidade, e também por todos os ensinamentos que me transmitiu durante a minha Prática de Ensino Supervisionada.

A todos os estudantes que aceitaram preencher os questionários e que disponibilizaram parte do seu tempo.

Aos meus amigos que, sob a forma de diferentes ajudas, contribuíram para a realização deste trabalho.

Aos professores Cristina Pereira e Nuno de Vasconcelos pela paciência, disponibilidade e ajuda na realização deste trabalho.

Aos professores Augusto Trindade, Alexandra Trindade e Tiago Santos pelas oportunidades de crescimento que auxiliaram na transformação da pessoa que sou hoje.



## Resumo

O presente relatório de estágio integra, numa primeira parte, uma descrição da Prática de Ensino Supervisionada que foi realizada no ano letivo de 2021/2022, na Escola Profissional de Arte de Mirandela. Em segundo lugar é descrita a pesquisa realizada abordando o tema “A ansiedade durante o processo de transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior dos estudantes de música e aspetos inerentes”.

O processo de ingresso no Ensino Superior não deve ser encarado como uma transição meramente académica, mas também como uma enorme mudança a nível pessoal e social dos jovens-adultos estudantes. Esta transição engloba, não só, a compreensão das consequências que as mudanças têm na vida do indivíduo, mas também as estratégias que este utiliza para uma maior ou menor adaptabilidade aos novos acontecimentos a que é submetido. Estão inerentes múltiplas exigências e desafios respeitantes à esfera pessoal, interpessoal e académica do aluno, exigências estas que podem ser intensificadas ou atenuadas por fatores externos como a família, pares, professores ou pelas próprias instituições de ensino.

Desta forma, não se pode individualizar este processo apenas como respeitante ao aluno e às suas capacidades físicas, sociais e psicológicas por ser, também, abrangida uma panóplia de fatores externos que podem influenciar diretamente as decisões do jovem estudante e interferir no seu percurso académico. Assim sendo, nesta investigação, é definido o conceito de ansiedade e também explorada a forma como esta interfere na vida do jovem-adulto estudante de música, desde a sua frequência no Ensino Secundário até à transição para o Ensino Superior, tendo em conta todos os intervenientes mencionados anteriormente. Também são abordadas as expectativas dos alunos e estratégias de *coping* utilizadas pelos mesmos para lidar com a ansiedade.

Através de inquéritos por questionário realizados a 16 alunos de cordas friccionadas do 12º ano das escolas profissionais e a 20 alunos do 1º ano de licenciatura provenientes do ensino profissional, foi possível confirmar a existência da experenciação de ansiedade pela maioria dos estudantes e, também, compreender de que forma esta afeta a sua vida (tanto pessoal como académica). Os resultados revelam algumas preocupações respeitantes ao seu bem-estar, tanto a curto como a longo prazo, e à forma como estes se encontram (ou não) devidamente preparados e informados para um processo que requer mudança e tomada de decisões significativas.

Por fim, são apresentadas algumas sugestões (1) às instituições de ensino para que esta temática seja mais desenvolvida e devidamente exposta na sua comunidade; (2) às famílias para que se envolvam no percurso académico dos seus educandos, de forma a que estes se sintam apoiados e confortáveis em pedir apoio quando necessário; e (3) aos próprios alunos para que deem o passo necessário e crucial à obtenção de ajuda.

**Palavras-chave:** ansiedade; jovem-adulto estudante de música; transição para o Ensino Superior; estratégias de *coping*; expectativas.



## Abstract

This internship report includes, in a first part, a description of the Supervised Teaching Practice that was held in the academic year 2021/2022 at Escola Profissional de Arte de Mirandela. Secondly, the research conducted addressing the theme "Anxiety during the transition process from Secondary to Higher Education of music students and inherent aspects" is described.

The process of entering Higher Education should not be seen as a purely academic transition, but also as a huge personal and social change of young-adult students. This transition includes not only the understanding of the consequences that changes have on the individual's life, but also the strategies that he/she uses for greater or lesser adaptability to the new events to which he/she is submitted. Multiple demands and challenges are inherent in the personal, interpersonal and academic sphere of the student, demands that can be intensified or mitigated by external factors such as family, peers, teachers or by the educational institutions themselves.

Thus, this process cannot be individualized only as it concerns the student and his/her physical, social and psychological abilities because it is also covered by a panoply of external factors that can directly influence the decisions of the young student and interfere in his/her academic career. Therefore, in this research, the concept of anxiety is defined and it is also explored how it interferes in the life of the young-adult music student, from his/her attendance in Secondary Education to the transition to Higher Education, taking into account all the actors mentioned above. Students' expectations and coping strategies used to deal with anxiety are also addressed.

Through questionnaires presented to 16 bowed string instrument students in the 12th grade of professional schools and 20 students in the 1st year of graduation from professional education, it was possible to confirm the existence of anxiety experience by most students and also understand how it affects their life (both personal and academic). The results reveal some concerns about their well-being, both in the short and long term, and how they are (or are not) properly prepared and informed for a process that requires significant change and decision-making.

Finally, some suggestions are presented (1) to educational institutions so that this subject is better addressed and properly exposed in their community; (2) families to engage in the academic path of their students, so that they feel supported and comfortable asking for support when necessary; and (3) to the students themselves to take the necessary and crucial step towards obtaining help.

**Keywords:** anxiety; young-adult music student; transition process to Higher Education; coping strategies; expectations.



# Índice geral

Composição do júri.....	III
Dedicatórias .....	V
Agradecimentos.....	VII
Resumo.....	IX
Abstract.....	XI
Índice geral .....	XIII
Índice de figuras .....	XVI
Índice de tabelas.....	XVII
Índice de gráficos .....	XVIII
Introdução .....	1
Parte I – Prática de Ensino Supervisionada .....	3
1. Contexto social e escolar .....	4
1.1. Caracterização de Mirandela.....	4
1.2. Caracterização da Esproarte .....	5
2. Caracterização da Classe de Conjunto.....	11
2.1. A Orquestra Sinfónica Esproarte .....	11
2.2. Presença em sala de aula .....	11
2.3. Momentos performativos .....	12
2.4. Horário.....	12
2.5. Planificações e reflexões das aulas de Classe de Conjunto .....	14
3. Caracterização da aluna de Instrumento .....	25

3.1.	Dentro da disciplina de Instrumento .....	25
3.2.	Dentro da disciplina de Classe de Conjunto .....	25
3.3.	Planificações e reflexões das aulas de Instrumento.....	26
4.	Reflexão final.....	35
Parte II – Investigação .....		37
A ansiedade nos jovens estudantes de música: o caso dos alunos de cordas que integram e são provenientes das escolas profissionais .....		37
5.	Ansiedade.....	38
5.1.	Conceito.....	38
5.2.	Ansiedade propulsora vs. incapacitante.....	43
5.3.	Sintomas.....	44
6.	Estratégias de <i>coping</i> .....	46
7.	A ansiedade durante o percurso académico dos estudantes de música.....	50
7.1.	Ansiedade: uma dimensão constante no percurso de um músico.....	50
7.2.	Percurso académico e transição para o Ensino Superior dos estudantes do 12º ano das escolas profissionais de música.....	55
7.3.	O processo de transição para o Ensino Superior.....	60
7.4.	A adaptação ao Ensino Superior – desafios e fatores protetores.....	63
8.	O papel das expetativas na gestão da ansiedade.....	70
8.1.	Dimensão académica.....	73
8.2.	Dimensão profissional .....	74
9.	Metodologia.....	76
9.1.	Amostra .....	79
10.	Resultados.....	82

10.1.	Secção 1 – Apresentação/dados de identificação e caracterização .....	82
10.2.	Secção 2 – Expetativas e objetivos dos estudantes .....	94
10.3.	Secção 3 – Ansiedade e aspetos inerentes .....	102
10.4.	Secção 4 – Estratégias de <i>coping</i> .....	122
11.	Análise interpretativa dos resultados .....	128
11.1.	Secção 1 – Apresentação/dados de identificação e caracterização .....	128
11.2.	Secção 2 – Expetativas e objetivos dos estudantes .....	131
11.3.	Secção 3 – Ansiedade e aspetos inerentes .....	133
11.4.	Secção 4 – Estratégias de <i>coping</i> .....	136
12.	Conclusão .....	140
13.	Referências bibliográficas.....	143

## Índice de figuras

**Imagem 1** - Excerto das cordas friccionadas do tema "Valsa das Flores" de P. I. Tchaikovsky (Fonte: <https://s9.imslp.org/files/imglnks/usimg/0/01/IMSLP231707-SIBLEY1802.18390.9bd0-39087009433006score.pdf>)..... 16

**Imagem 2** - Excerto de violas e violoncelos de um tema da "Valsa das Flores" de P. I. Tchaikovsky (Fonte: <https://s9.imslp.org/files/imglnks/usimg/0/01/IMSLP231707-SIBLEY1802.18390.9bd0-39087009433006score.pdf>)..... 17

**Imagem 3** - Exemplificação da escala pedida pela mestrandia (Fonte: elaboração da autora)..... 20

## Índice de tabelas

<b>Tabela 1</b> - Planificação da aula nº 46 da disciplina de Classe de Conjunto (Fonte: elaboração da autora) .....	14
<b>Tabela 2</b> - Planificação da aula nº 67 da disciplina de Classe de Conjunto (Fonte: elaboração da autora) .....	19
<b>Tabela 3</b> - Planificação da aula nº 93 da disciplina de Classe de Conjunto (Fonte: elaboração da autora) .....	22
<b>Tabela 4</b> - Planificação da aula nº 35 da disciplina de Instrumento (Fonte: elaboração da autora) .....	26
<b>Tabela 5</b> - Planificação da aula nº 37 da disciplina de Instrumento (Fonte: elaboração da autora) .....	29
<b>Tabela 6</b> - Planificação da aula nº 55 da disciplina de Instrumento (Fonte: elaboração da autora) .....	32
<b>Tabela 7</b> - Respostas abertas dos alunos do 12º ano à pergunta “O que estás mais desejoso(a) de encontrar ou fazer no Ensino Superior?” (Fonte: elaboração da autora) .....	99
<b>Tabela 8</b> - Respostas abertas dos alunos do 1º ano de licenciatura à pergunta “O que estás mais desejoso(a) de encontrar ou fazer no Ensino Superior?” (Fonte: elaboração da autora) .....	100

## Índice de gráficos

Gráfico 1 - Idades dos estudantes (12º ano) (Fonte: elaboração da autora) .....	83
Gráfico 2 - Idades dos estudantes (1º ano de licenciatura) (Fonte: elaboração da autora).....	83
Gráfico 3 - Género dos inquiridos (12º ano) (Fonte: elaboração da autora).....	84
Gráfico 4 - Género dos inquiridos (1º ano de licenciatura) (Fonte: elaboração da autora).....	84
Gráfico 5 - Anos de estudo do instrumento (1º ano de licenciatura) (Fonte: elaboração da autora).....	84
Gráfico 6 - Anos de estudo do instrumento (12º ano) (Fonte: elaboração da autora).....	84
Gráfico 7 - Tempo médio de estudo diário dos estudantes (12º ano de escolaridade) (Fonte: elaboração da autora) .....	85
Gráfico 8 - Tempo médio de estudo diário dos estudantes (1º ano de licenciatura) (Fonte: elaboração da autora) .....	85
Gráfico 9 - Alunos que estudam dentro ou fora da área de residência familiar (12º ano) (Fonte: elaboração da autora).....	86
Gráfico 10 - Alunos que estudam dentro ou fora da área de residência familiar (1º ano de licenciatura) (Fonte: elaboração da autora) .....	86
Gráfico 11 - Área de residência familiar dos alunos (12º ano) (Fonte: elaboração da autora).....	87
Gráfico 12 - Área de residência familiar dos alunos (1º ano de licenciatura) (Fonte: elaboração da autora) .....	87
Gráfico 13 - Zonas do país onde os alunos se encontram a estudar (12º ano) (Fonte: elaboração da autora) .....	88
Gráfico 14 - Zonas do país onde os alunos se encontram a estudar (1º ano de licenciatura) (Fonte: elaboração da autora).....	88
Gráfico 15 - Integração/adaptação no ambiente social do Ensino Superior (1º ano de licenciatura) (Fonte: elaboração da autora).....	88

<b>Gráfico 16</b> - Satisfação dos alunos com o seu desempenho escolar (12º ano) (Fonte: elaboração da autora) .....	89
<b>Gráfico 17</b> - Satisfação dos alunos com o seu desempenho escolar (1º ano de licenciatura) (Fonte: elaboração da autora) .....	89
<b>Gráfico 18</b> - Abordagem por externos sobre o Ensino Superior (12º ano) (Fonte: elaboração da autora) .....	90
<b>Gráfico 19</b> - Abordagem por externos sobre a saída do Ensino Superior (1ª ano de licenciatura) (Fonte: elaboração da autora) .....	91
<b>Gráfico 20</b> - Percentagem de alunos que pretendem seguir o estudo do seu instrumento vs os que não pretendem (1ª ano de licenciatura) (Fonte: elaboração da autora).....	92
<b>Gráfico 21</b> - Caraterização da relação entre os alunos e os seus pais/tutores legais (12º ano) (Fonte: elaboração da autora).....	93
<b>Gráfico 22</b> - Caraterização da relação entre os alunos e os seus pais/tutores legais (1º ano de licenciatura) (Fonte: elaboração da autora).....	93
<b>Gráfico 23</b> - Apoio da família no ingresso do Ensino Superior de música (12º ano) (Fonte: elaboração da autora).....	94
<b>Gráfico 24</b> - Apoio da família na escolha de curso (1º ano de licenciatura) (Fonte: elaboração da autora) .....	94
<b>Gráfico 25</b> - Expetativas em relação à carga horária do Ensino Superior (12º ano) (Fonte: elaboração da autora).....	95
<b>Gráfico 26</b> - Expetativas em relação à carga horária do Ensino Superior (1º ano de licenciatura) (Fonte: elaboração da autora).....	95
<b>Gráfico 27</b> - Expetativas em relação à vivência de situações indutoras de ansiedade no futuro académico (12º ano) (Fonte: elaboração da autora) .....	95
<b>Gráfico 28</b> - Expetativas em relação à vivência de situações indutoras de ansiedade no futuro académico (1º ano de licenciatura) (Fonte: elaboração da autora) .....	95
<b>Gráfico 29</b> - Expetativas em relação à realização do trabalho académico (12º ano) (Fonte: elaboração da autora).....	96
<b>Gráfico 30</b> - Expetativas em relação à realização do trabalho académico (1º ano de licenciatura) (Fonte: elaboração da autora).....	96

<b>Gráfico 31</b> - Expetativas em relação ao futuro profissional (12º ano) (Fonte: elaboração da autora) .....	97
<b>Gráfico 32</b> - Expetativas em relação ao futuro profissional (1º ano de licenciatura) (Fonte: elaboração da autora) .....	97
<b>Gráfico 33</b> - Expetativas em encontrar emprego na licenciatura (12ª ano) (Fonte: elaboração da autora) .....	98
<b>Gráfico 34</b> - Expetativas em encontrar emprego na licenciatura (1º ano de licenciatura) (Fonte: elaboração da autora) .....	98
<b>Gráfico 35</b> - Percentagem de alunos que sentiram ansiedade vs os que não sentiram (12º ano) (Fonte: elaboração da autora).....	103
<b>Gráfico 36</b> - Percentagem de alunos que sentiram ansiedade vs os que não sentiram (1º ano de licenciatura) (Fonte: elaboração da autora).....	103
<b>Gráfico 37</b> - Principais causas de ansiedade nos estudantes (12º ano) (Fonte: elaboração da autora) .....	104
<b>Gráfico 38</b> - Principais causas de ansiedade nos estudantes (1º ano de licenciatura) (Fonte: elaboração da autora) .....	105
<b>Gráfico 39</b> - Principais sintomas de ansiedade nos estudantes (12º ano de escolaridade) (Fonte: elaboração da autora) .....	107
<b>Gráfico 40</b> - Principais sintomas de ansiedade nos estudantes (1º ano de licenciatura) (Fonte: elaboração da autora) .....	108
<b>Gráfico 41</b> - Dimensões mais afetadas pela ansiedade nos estudantes (12º ano) (Fonte: elaboração da autora) .....	110
<b>Gráfico 42</b> - Dimensões mais afetadas pela ansiedade nos estudantes (1º ano de licenciatura) (Fonte: elaboração da autora) .....	110
<b>Gráfico 43</b> - Frequência do surgimento de ansiedade (12º ano) (Fonte: elaboração da autora).....	111
<b>Gráfico 44</b> - Frequência do surgimento de ansiedade (1º ano de licenciatura) (Fonte: elaboração da autora) .....	111
<b>Gráfico 45</b> - Causas de preocupação/ansiedade relativamente às provas finais de curso (12º ano) (Fonte: elaboração da autora).....	112
<b>Gráfico 46</b> - Causas de preocupação/ansiedade relativamente às provas finais de curso (1º ano de licenciatura) (Fonte: elaboração da autora).....	112

<b>Gráfico 47</b> - Percepção sobre o trabalho acadêmico (12º ano) (Fonte: elaboração da autora).....	114
<b>Gráfico 48</b> - Percepção sobre o trabalho acadêmico (1º ano de licenciatura) (Fonte: elaboração da autora) .....	114
<b>Gráfico 49</b> - Percepção do aluno relativamente à instituição de ensino que frequenta (12º ano) (Fonte: elaboração da autora).....	115
<b>Gráfico 50</b> - Percepção do aluno relativamente à instituição de ensino que frequenta (1º ano de licenciatura) (Fonte: elaboração da autora).....	115
<b>Gráfico 51</b> - Satisfação dos alunos perante o contexto onde vivem (12º ano) (Fonte: elaboração da autora) .....	116
<b>Gráfico 52</b> - Satisfação dos alunos perante o contexto onde vivem (1º ano de licenciatura) (Fonte: elaboração da autora).....	116
<b>Gráfico 53</b> - Preocupação dos alunos sobre as despesas escolares (12º ano) (Fonte: elaboração da autora) .....	117
<b>Gráfico 54</b> - Preocupação dos alunos sobre as despesas escolares (1º ano de licenciatura) (Fonte: elaboração da autora).....	117
<b>Gráfico 55</b> - Percentagem de estudantes que já trabalham vs os que ainda não trabalham (1º ano de licenciatura) (Fonte: elaboração da autora) .....	118
<b>Gráfico 56</b> - Percentagem de estudantes que já trabalham vs os que ainda não trabalham (12º ano) (Fonte: elaboração da autora) .....	118
<b>Gráfico 57</b> - Preocupação dos estudantes não trabalhadores relativamente ao mercado de trabalho (12º ano) (Fonte: elaboração da autora).....	119
<b>Gráfico 58</b> - Preocupação dos estudantes não trabalhadores relativamente ao mercado de trabalho (1º ano de licenciatura) (Fonte: elaboração da autora).....	119
<b>Gráfico 59</b> - Preocupação dos estudantes trabalhadores relativamente ao seu emprego e à escola (12º ano) (Fonte: elaboração da autora) .....	120
<b>Gráfico 60</b> - Preocupação dos estudantes trabalhadores relativamente ao seu emprego e à escola (1º ano de licenciatura) (Fonte: elaboração da autora).....	120
<b>Gráfico 61</b> - Preocupação dos estudantes relativamente ao ingresso no Ensino Superior (12º ano) (Fonte: elaboração da autora).....	121
<b>Gráfico 62</b> - Conhecimento dos alunos em relação às estratégias de coping (12º ano) (Fonte: elaboração da autora) .....	122

<b>Gráfico 63</b> - Conhecimento dos alunos em relação às estratégias de coping (1º ano de licenciatura) (Fonte: elaboração da autora) .....	122
<b>Gráfico 64</b> - Estratégias de coping utilizadas pelos estudantes (12º ano) (Fonte: elaboração da autora) .....	123
<b>Gráfico 65</b> - Estratégias de coping utilizadas pelos estudantes (1º ano de licenciatura) (Fonte: elaboração da autora) .....	123
<b>Gráfico 66</b> - Relação entre os alunos que pensaram e não pensaram pedir apoio psicológico profissional (12º ano) (Fonte: elaboração da autora) .....	125
<b>Gráfico 67</b> - Relação entre os alunos que pensaram e não pensaram pedir apoio psicológico profissional (1º ano de licenciatura) (Fonte: elaboração da autora) .....	125
<b>Gráfico 68</b> - Motivos dos alunos que pensaram em recorrer a ajuda psicológica profissional (12º ano) (Fonte: elaboração da autora) .....	126
<b>Gráfico 69</b> - Motivos dos alunos que pensaram em recorrer a ajuda psicológica profissional (1º ano de licenciatura) (Fonte: elaboração da autora) .....	126
<b>Gráfico 70</b> - Número de alunos que já recorreu a ajuda psicológica profissional (12º ano) (Fonte: elaboração da autora) .....	127
<b>Gráfico 71</b> - Número de alunos que já recorreu a ajuda psicológica profissional (1º ano de licenciatura) (Fonte: elaboração da autora) .....	127

## Introdução

Para compreender e valorizar a importância desta investigação, é importante referir que o tema da ansiedade em jovens-adultos estudantes de música tem vindo a ser pouco discutido até aos dias de hoje, mais concretamente no que diz respeito aos alunos que frequentam ou frequentaram o ensino profissional de música em Portugal.

Muitas publicações têm vindo a ser feitas sobre a ansiedade em palco/performance e em músicos profissionais, bem como sobre o *stress* em estudantes universitários. Contudo, existe uma lacuna de informação no que diz respeito à ansiedade durante o percurso académico de um estudante de música que frequenta o Ensino Secundário e integra o Ensino Superior, fora do contexto performativo.

O presente relatório de estágio está dividido em duas partes. Em primeiro lugar é apresentada uma descrição da Prática de Ensino Supervisionada realizada durante o ano letivo de 2021/2022, na Escola Profissional de Arte de Mirandela. Na segunda parte é descrita uma investigação sobre o tema da ansiedade no âmbito do processo de transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior, dos estudantes que frequentam e são provenientes das escolas profissionais de música portuguesas, com vista à identificação das principais causas de ansiedade destes jovens como também das estratégias por eles utilizadas para combater esta realidade. Assim sendo, irão ser abordados todos os aspetos inerentes a esta problemática como o papel das instituições de ensino, família e professores, as expectativas dos próprios estudantes e as estratégias de  *coping*  utilizadas para enfrentar as situações geradoras de ansiedade.

A opção pela realização da Prática de Ensino Supervisionada na Escola Profissional de Arte de Mirandela prende-se ao facto de esta investigação abordar, mais concretamente, os estudantes que frequentam (12º ano de escolaridade) e frequentaram (1º ano de licenciatura) uma escola profissional de música portuguesa. A opção de observar aulas de uma aluna do 12º ano de instrumento remete para este objetivo e, visto que o ensino destas instituições é semelhante entre si e grandemente vocacionado para a área musical, quis-se perceber de que forma, também, estes estudantes se encontravam preparados psicologicamente para um dos eventos mais marcantes da sua vida académica, mas também pessoal.

A escolha do tema desta investigação, apresentada na segunda parte, teve alguma natureza pessoal, tendo em conta que considerei a minha transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior como um processo algo fatigante e difícil, principalmente pela experiência de ansiedade. Assim sendo, quis-se compreender de que forma esta problemática afeta esta comunidade estudantil em específico e perceber de que forma o seu bem-estar pode ser comprometido através da ansiedade, para que estes dados possam ser divulgados e servir de fonte de informação a todos os estudantes que pesquisem sobre esta temática.

Se se pensar nas consequências negativas que a ansiedade pode causar no ser humano é de grande importância que se defina o seu conceito, que se identifiquem as suas causas e possíveis sintomas para que, desta forma, se possa compreender e saber como auxiliar os jovens-adultos estudantes, visto que a ansiedade pode prejudicar a sua capacidade de aprender e evoluir. No que respeita ao processo de transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior, este é visto como “um acontecimento de vida significativo” (Dias & Sá, 2011, p. 35), sendo que se deveria tornar numa experiência enriquecedora, positiva e agradável para os estudantes. Contudo, esta afirmação não é linear devido a diversos fatores de natureza psicossocial e variáveis externas que influenciam e podem alterar o percurso dos alunos, como as suas expectativas e as estratégias de  *coping*  utilizadas para combater a ansiedade.

Neste sentido, pode afirmar-se que é necessário aprofundar o conhecimento sobre a ansiedade nos jovens-adultos estudantes de música, contrariando, primeiro, a pouca importância que se tem dado a esta problemática, e segundo, a concentração do tema ligado a fatores de performance e/ou avaliação. Também é importante mencionar a influência de todas as variantes presentes durante o processo de transição e do Ensino Secundário para o Ensino Superior e a sua adaptação, tais como o papel das instituições de ensino, da família, pares e professores, as expectativas criadas pelos alunos e as estratégias de  *coping*  utilizadas pelos mesmos para enfrentar as possíveis situações indutoras de ansiedade.

Assim sendo, a investigação aqui apresentada inicia-se com uma revisão de literatura, pretendendo-se: definir o conceito de ansiedade; clarificar o conceito das estratégias de  *coping* ; expor a realidade do processo de transição e adaptação dos estudantes de música ao Ensino Superior, separando os dois anos de escolaridade estudados (12º ano e 1º ano de licenciatura); e demonstrar as possíveis expectativas dos estudantes, que podem influenciar este processo. De seguida, são apresentados e analisados os dados obtidos de dois inquéritos por questionário realizados a estudantes de cordas friccionadas do 12º ano de escolaridade das escolas profissionais de música portuguesas e a estudantes de cordas friccionadas do 1º ano de licenciatura provenientes das escolas profissionais de música portuguesas, tendo por base a revisão de literatura efetuada.

Posto isto, este trabalho pretende, não só, ampliar o olhar sobre esta temática, contribuindo para a emergência de futuras investigações, como também servir de instrumento de informação para a comunidade estudantil que se encontra nesta fase da sua vida académica.

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

# 1. Contexto social e escolar

## 1.1. Caracterização de Mirandela

A 25 de maio de 1250, o rei D. Afonso III ofereceu uma carta foral a Mirandela, permitindo, assim, que esta se constituísse em concelho. Porém, a sua elevação a cidade só se deu centenas de anos depois, em 1984 (História do Concelho, sd).

Integrado no distrito de Bragança, o concelho de Mirandela abrange uma área de 658,97 km<sup>2</sup> e é limitado a Norte pelo concelho de Vinhais, a Leste por Macedo de Cavaleiros, a Sul por Carrazeda de Ansiães e Vila Flor, e a Oeste por Valpaços e Murça (Mirandela, sd). O concelho encontra-se na sub-região das Terras de Trás os Montes, no Norte interior de Portugal.

Segundo os Censos de 2011 (Mirandela, sd), o concelho tinha uma população de 23.850 habitantes, a qual, de acordo com os resultados provisórios dos Censos de 2021, teve um decréscimo de 10,3% para 21394 habitantes. A população divide-se pelas seguintes 30 freguesias: Aguiéiras; São Pedro Velho; Avantos e Romeu; Fradizela; Bouça; Torre de dona Chama; Vale de Gouvinhas; Vale de Telhas; Vale de Salgueiro; Cabanelas; Abambres; Mascarenhas; Múrias; Alvites; Carvalhais; Suções; Mirandela; Cedães; Vale de Asnes; Passos; Caravelas; Freixeda e Vila Verde; São Salvador; Frechas; Barcel, Marmelos e Valeverde da Gestosa; Cobro; Lamas de Orelhão; Franco e Vila Boa; Avidagos, Navalho e Pereira; e Abreiro. Devido à reorganização administrativa do território das freguesias em 2013, as 37 existentes, até à data pertencentes a Mirandela, passaram para 30, envolvendo a aglomeração de algumas delas.

O concelho é dotado de uma rede hidrográfica densa, sendo que, a norte da cidade de Mirandela, nasce o rio Tua da junção dos rios Tuela e Rabaçal, transformando-se num afluente do Rio Douro (Geografia, sd). As espécies que constituem a paisagem deste concelho são fruto do solo, do clima e da influência do povo transmontano, dos quais se destacam a oliveira (sendo o azeite um produto grandemente comercializado e premiado), a figueira e o sobreiro.

O clima é do tipo mediterrâneo onde se pode verificar a concentração de chuvas no inverno e o período de seca no verão (Geografia, sd); devido ao seu território montanhoso, origina-se um microclima caracterizado por verões quentes e abafados que lhe dão um dos seus muitos nomes: 'Terra Quente'. A agricultura constitui-se como a atividade predominante do concelho, mas note-se que o comércio e a indústria, com destaque para a agroalimentar, começam a ser atividades cada vez mais emergentes. Da grande variedade de produtos alimentares produzidos na região, Mirandela é uma região largamente conhecida pela alheira, azeite, queijo, mel e couve penca, revelando o seu principal meio de subsistência (Mirandela, sd).

Apesar de ainda não o ser, o turismo poderá revelar-se numa das principais atividades do município graças às suas características geográficas únicas dadas pelo rio

Tua, que divide a cidade ao meio e que lhe atribui os nomes ‘Princesa do Tua’ e ‘Cidade Jardim’. O rio proporciona diferentes espaços de lazer através das zonas verdes e praias fluviais classificadas, sendo que os desportos náuticos, como as provas de *jetski*, e o vasto património histórico espalhado pelas aldeias constituem um apelo para o lazer e o turismo (Mirandela, sd).

O concelho de Mirandela também é caracterizado pela realização de uma intensa atividade cultural promovida sazonalmente, como, por exemplo, as várias atividades das festas da cidade (onde se pode participar na largamente comentada ‘Noite dos Bombos’), mas também realizada pelas diferentes instituições culturais, como é o caso da Esproarte – Escola Profissional de Arte de Mirandela.

## **1.2. Caracterização da Esproarte**

A Esproarte – Escola Profissional de Arte de Mirandela – é um organismo de natureza privada, sem fins lucrativos, que integra a rede de ensino nacional na área do ensino profissional, e que se localiza na cidade de Mirandela na região de Trás os Montes.

Criada no ano de 1990, esta escola goza de autonomia pedagógica, administrativa e financeira e é tutelada pelo Ministério da Educação, tendo como entidade proprietária a ArteMir – Associação de Ensino Profissional Artístico (A Esproarte, sd). A criação de uma escola profissional de música numa área geográfica marcada pelo afastamento dos grandes centros e pelo escasso dinamismo artístico e cultural, foi um projeto deveras ambicioso, podendo dizer-se quase utópico. Porém, desde que foi criada, a Esproarte tornou-se num polo fundamental para o desenvolvimento artístico e cultural de toda a região transmontana, bem como num núcleo inovador de ensino e aprendizagem especializado da música.

A Esproarte oferece o Curso Básico de Instrumento, o Curso Profissional de Instrumentista de Cordas e de Tecla e o Curso Profissional de Instrumentista de Sopros e de Percussão. Entre as opções existentes, são lecionados os seguintes instrumentos: contrabaixo, violoncelo, viola d’arco, violino, flauta transversal, fagote, oboé, clarinete, tuba, eufónio, trombone, trompa, trompete, percussão e piano.

### **1.2.1. Criação e progressão**

A Esproarte nasceu ao abrigo do Projeto Nacional de lançamento das Escolas Profissionais, uma iniciativa do Ministério da Educação, em conjunto com o apoio da Câmara Municipal de Mirandela. Sendo a única escola profissional de música de Trás os Montes e Alto Douro, localizada no coração da região, este projeto veio concretizar a esperança de muitos jovens que, levados pela ambição de estudar música, desistiam

por falta de meios/possibilidades ou mudavam de região para assim o conseguir realizar (Esproarte, 2019).

Apesar de, no seu início, a escola ter tido pouca aderência, rapidamente foram chegando alunos de várias localidades, integrando, até aos dias de hoje, alunos de vários pontos de Portugal continental, ilhas e estrangeiro. No ano em que completou os seus 25 anos de existência, a Esproarte já era vista como uma das instituições de referência do ensino artístico nacional e internacional, quer pelos concertos e estágios realizados em partes distintas do mundo, quer pelo sucesso dos alunos que forma e prepara para o ingresso no Ensino Superior.

O trabalho pedagógico feito ao longo dos vários anos letivos tem vindo a ser intenso, desde a realização de masterclasses e estágios de orquestra, a performances públicas realizadas pelas várias regiões do país. Os estágios e cursos de aperfeiçoamento realizados permitiram aos alunos contactar com várias personalidades de renome no meio artístico nacional e internacional. Do conjunto destas atividades destacam-se as atuações realizadas em Espanha, nomeadamente Zamora, Avila, Salamanca, entre outros, como também em Angola, Escócia, Madeira e Canadá, onde se realizou a gravação do primeiro de quatro CD's.

Pode afirmar-se que, a Esproarte se trata de um núcleo inovador de ensino e aprendizagem especializado da música na região transmontana, sendo dinamizador de uma educação artística e de uma cultura musical cosmopolitana. Desta forma, cria condições para a mobilidade de jovens músicos, de artistas/intérpretes, perspetivando a atividade artística como um campo de atividade produtiva e como um fator de inclusão e coesão sociais através da constante interação com as comunidades locais, mencionando também a promoção de parcerias e articulação em rede com outras instituições nacionais.

### **1.2.2. Condições físicas**

A Esproarte usufrui de duas instalações para fins educativos, sendo que uma delas se localiza no Centro Cultural de Mirandela, na Rua João Sarmiento Pimentel. Esta instalação alberga ainda a Biblioteca Municipal com um espólio constituído de cerca de 40.000 documentos.

Também aqui se encontra o Museu Municipal Armindo Teixeira Lopes que preserva uma larga e prestigiada coleção de pintura, gravura, desenho e escultura de variados artistas conceituados como Almada Negreiros. Dispõe de dois auditórios, de 70 e 500 lugares, espaços fundamentais para a realização de atividades artísticas da escola, e que são usados como espaços de ensaios, audições, workshops, recitais, concertos, entre outras iniciativas (Mirandela, 2019).

A segunda instalação, antigo edifício do Instituto Piaget adquirido recentemente, localiza-se na Avenida 25 de Abril e possui dois pequenos espaços exteriores

destinados a atividades de lazer e recreio. Adicionalmente, existem ainda os gabinetes destinados às áreas de gestão administrativa, financeira e pedagógica, salas de estudo, arquivo e reprografia.

A Esproarte também beneficia de uma residência de estudantes situada a uma distância próxima dos estabelecimentos da escola, e cujas instalações foram cedidas pela autarquia local. Esta residência pode albergar um total de 90 alunos e possui um refeitório onde são realizadas as refeições para os estudantes que ali estão alojados durante o ano letivo, mas também para os alunos exteriores.

### **1.2.3. Funcionamento**

A Esproarte ministra cursos profissionais na área da música e confere dupla certificação nos cursos de nível 2 e 4 do quadro nacional de qualificações, com equivalência ao 9º e 12º anos de escolaridade, respetivamente. Tem à disposição o Curso Básico de Instrumento e os Cursos Profissionais de Instrumentista de Cordas e de Tecla, de Sopros e de Percussão (níveis 2 e 4, respetivamente) onde o plano de estudos se baseia numa tríade curricular com as componentes da área sociocultural, da área científica e da área técnica/artística e prática, “que possibilita o desenvolvimento curricular integrado progressivamente ajustado às circunstâncias” (Esproarte, 2019, p. 4).

Relativamente à carga horária da instituição, pode afirmar-se que é mais densa do que no ensino regular. Do 7º ao 9º ano de escolaridade, os alunos têm uma vertente sociocultural que engloba as disciplinas de Português, Língua Estrangeira, Ciências Físicas e Naturais, Ciências Humanas e Sociais, e Matemática. Contudo, os estudantes também atendem às disciplinas do forro tecnológico e prático da área da música que engloba a Formação Musical, Formação Auditiva, Prática de Conjunto, Prática Individual e de Naipe, Instrumento e Instrumento de Tecla. Relativamente aos anos do 10º, 11º e 12º, apesar de terem um reforço da componente musical, mantêm a vertente sociocultural que faculta a equivalência do 12º ano na área de humanidades. Ou seja, para além das disciplinas de Instrumento, Música de Câmara, Naipe, Orquestra, Prática de Acompanhamento, Projetos Coletivos e Improvisação, Formação em Contexto de Trabalho, História e Cultura das Artes, Teoria e Análise Musical, e Física do Som, os alunos também atendem às disciplinas de Português, Língua estrangeira, Área de Integração, Tecnologias da Informação e Comunicação, e Educação Física.

Quanto ao corpo docente, este é constituído por 39 professores qualificados, dividindo-se entre as diferentes componentes: 25 na área artística (professores de instrumento, pianistas acompanhadores e orientadores de PAP – Prova de Aptidão Profissional), 4 na área científica e 12 na área sociocultural.

Alguns dos objetivos desta escola passam por promover uma formação profissional de qualidade; promover a valorização do aluno dentro do processo

formativo e educativo integral; incutir nos alunos o gosto e a necessidade de aprender, responsabilizando-os pela gestão do seu percurso, mas respeitando o seu ritmo de aprendizagem; promover o gosto pela procura de novas estratégias de ensino e técnicas pedagógicas no corpo docente, com vista ao aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem; incentivar o trabalho em equipa como principal meio de rentabilização dos conhecimentos de cada indivíduo; melhorar a qualidade de formação e a relação entre os sujeitos envolvidos nesta ação, contribuindo para o desenvolvimento da região onde a escola se encontra inserida e para colmatar a inexistência de técnicos especializados nesta área (Esproarte, 2019).

Anualmente, alunos e ex-alunos da Esproarte são distinguidos com prémios e menções honrosas em concursos nacionais e internacionais como o Concurso Elisa Sousa Pedroso, o Festival Folefest, o Prémio Jovens Músicos, o Concurso Nacional do Montijo, o Concurso Internacional Paços Premium, entre outros. Já a OSE – Orquestra Sinfónica Esproarte – foi distinguida internacionalmente com o 1º prémio na II Mostra Musical do Eixo Atlântico que se realizou em Espanha no ano de 2010. Ainda dentro do mesmo concurso, a Brass Band Esproarte também foi premiada ao vencer o 1º Prémio na Categoria de Grupo Maior, em 2016.

#### **1.2.4. Processo de ingresso de novos alunos**

Anualmente, a escola acolhe um número elevado de jovens que são distribuídos entre seis turmas do Curso Básico de Instrumento (nível 2 – 7º, 8º e 9º anos) e seis turmas dos cursos profissionais de Instrumentista de Cordas e de Tecla e Instrumentista de Sopros e de Percussão (nível 4 – 10º, 11º e 12º anos), formando um total de doze turmas diferentes.

A sua admissão na escola, para o Curso Básico de Instrumento, é definida por alguns fatores como a conclusão do 6º ano de escolaridade e provas realizadas na própria instituição:

- Prova de Aptidão Instrumental e Auditiva (que define, ou ajuda a definir, qual o melhor instrumento para as características individuais do aluno);
- Prova de Língua Portuguesa;
- Prova de Matemática;
- Entrevista.

Já para o Curso de Instrumentista de Cordas e de Tecla e para o Curso de Instrumentista de Sopros e Percussão é necessária a conclusão do 9º ano de escolaridade bem como a realização, na Esproarte, das seguintes provas:

- Prova de Formação Musical;
- Prova de Instrumento;
- Prova de Português;
- Entrevista.

Enquanto os alunos se encontram a estudar na Esproarte, é-lhes fornecido um instrumento musical, quebrando, assim, uma barreira financeira que poderia impossibilitar a sua aprendizagem. Desta forma, é facilitado o ingresso dos alunos na escola, que se tornaria mais dispendioso e difícil de suportar pelas famílias mais carenciadas.

### **1.2.5. Atividades Pedagógicas**

A Esproarte realiza concertos públicos regulares através das diversas formações de grupos de música de câmara, *ensembles* e orquestras (orquestra sinfónica, orquestra de sopros, Brass Band), promovendo a criação de público e o desenvolvimento artístico e cultural da região. Não obstante, também contribui para a formação integral dos jovens pois, estes concertos, são um recurso pedagógico essencial à aquisição de competências enquanto músicos profissionais.

Para além dos concertos realizados no final de cada período, como o Concerto de Natal, o Concerto de Páscoa e o Concerto de Final de Ano Letivo, a escola também proporciona outros momentos musicais como o anual concerto de S. Cecília, por norma no dia 22 de novembro, em homenagem à padroeira dos músicos. Neste concerto, são apresentados, em audição, os alunos que integram o 7º ano de escolaridade e que realizam o seu primeiro momento público solístico desde que ingressaram na Esproarte. Ainda neste evento, também é proporcionado ao público um concerto da Orquestra Sinfónica Esproarte que acompanha, a solo, o(a) melhor aluno(a) do 12º ano com mérito escolar do ano letivo anterior; desta forma, a instituição de ensino apresenta ao público a evolução que os seus alunos podem desenvolver, tendo como objetivos a motivação dos pais que colocaram recentemente os seus filhos na escola e o incentivo para que outros pais equacionem o ingresso dos seus filhos num futuro ano letivo.

Como forma de mostrar a evolução dos seus alunos e incentivar cada vez mais inscrições no início de cada ano letivo, a escola proporciona os denominados ‘Concertos Didáticos’ em algumas das instituições de ensino do concelho de Mirandela, mediante o processo de comunicação entre as escolas. Para esta atividade, são selecionadas as turmas de 8º ano de escolaridade e formada uma redução do que seria uma orquestra sinfónica, recorrendo a alunos mais avançados no caso de faltar algum instrumento na formação. Assim sendo, por volta da época da primavera, é realizada uma série de concertos didáticos em algumas das escolas do concelho de Mirandela, onde os alunos dessas instituições têm a oportunidade de conhecer todos os instrumentos que a Esproarte leciona. Esta atividade é de grande relevo pois mantém os alunos de 8º ano motivados no seu percurso e incentiva os alunos mais novos, de outras escolas, a ingressarem durante o ano letivo seguinte.

Para além de todos os momentos que a Esproarte proporciona a nível de música de conjunto, também organiza atividades do forro solístico como a organização de

masterclasses e audições. A realização deste tipo de eventos auxilia os alunos no desenvolvimento e compreensão das suas capacidades técnicas, musicais e de presença em palco, preparando-os para o mundo futuro que inclui, de forma mais imediata, as provas de acesso ao Ensino Superior.

## **2. Caracterização da Classe de Conjunto**

### **2.1. A Orquestra Sinfónica Esproarte**

A Orquestra Sinfónica Esproarte (OSE) é constituída por alunos do 9º ano de escolaridade até ao 12º ano, à exceção de duas ex-alunas que pediram permissão para continuar na orquestra durante este ano letivo, enquanto se preparam para as provas de ingresso no Ensino Superior.

O número de alunos que constitui a orquestra varia consoante a instrumentação que cada obra exige, sendo necessários mais, ou menos, instrumentistas nos naipes de sopros, madeiras e/ou percussão. Contudo, o número total de alunos que a orquestra apresenta para as obras em que necessita de mais instrumentos é de 63 alunos, distribuindo-se pelos seguintes naipes: 20 violinos, 8 violas d'arco, 5 violoncelos, 5 contrabaixos, 3 flautas (incluindo flautim), 2 oboés, 2 clarinetes, 2 fagotes, 2 trompetes, 3 trombones, 4 trompas, 1 tuba, 1 piano e 5 alunos no naipe de percussão. Note-se que, de período para período, alguns elementos dos naipes de sopros e percussão sofrem de rotatividade com outros alunos, não sendo possível determinar com exatidão o número de alunos do sexo feminino e do sexo masculino.

A orientação da OSE realizou-se sob esta premissa de rotatividade para que todos os alunos, principalmente os pertencentes ao 12º ano de escolaridade, pudessem usufruir da oportunidade de trabalhar e evoluir num contexto de orquestra sinfónica; pode dar-se o exemplo específico dos 2 alunos tubistas que integraram a classe de conjunto que, apesar do seu pouco tempo de intervenção nas obras que foram trabalhadas ao longo deste ano letivo, ambos participaram nas aulas e concertos realizados, aplicando-se o fator de rotatividade. Assim sendo, o número de alunos do sexo feminino variou entre os 49,9% e os 53,5%, e o número de alunos do sexo masculino variou entre os 46,5% e os 50,5%, verificando-se, na generalidade, um equilíbrio entre ambos os sexos.

### **2.2. Presença em sala de aula**

Apesar de o rigor ser um dos pilares base da educação na Esproarte, nem sempre o foi possível cumprir com uma grande exigência dentro da sala de aula, principalmente por se tratar uma disciplina com um número avultado de alunos.

Relativamente à pontualidade, foi frequente o atraso de alguns alunos, prejudicando o processo de afinação e contribuindo para o atraso da própria aula. No que toca ao comportamento, muitas das vezes os alunos perdiam a concentração por se encontrarem a comunicar entre si ou pelo uso impróprio do telemóvel, o que acontecia com maior frequência com os alunos mais novos. As saídas da sala de aula

também foram uma questão frequente, já que os alunos saíam regularmente, destabilizando, por vezes, o fluxo normal da aula.

Quanto ao seu desempenho, foi necessário o professor apelar continuamente ao estudo individual lembrando várias vezes questões que já tinham sido trabalhadas; apesar da sua recomendação de escreverem tudo o que era dito na partitura, eram bastantes os alunos que não seguiam esse conselho, acabando por não se prepararem corretamente para a aula seguinte, ou por não estudarem na sua totalidade.

A nível técnico e musical, foi visível que grande parte dos alunos apresentava dificuldades a nível técnico instrumental e também de formação musical. Todas estas questões acabavam por prejudicar o progresso realizado nas aulas e, apesar das insistências e estratégias utilizadas por parte do professor, a disciplina acabava por se tornar, em parte, num trabalho moroso e de paciência. Contudo, apesar de todos os aspetos mencionados acima, quando a data dos concertos que se iriam realizar se aproximava, os alunos apresentavam-se preparados pouco tempo antes dessas performances públicas, acabando por executar boas atuações.

### **2.3. Momentos performativos**

A Orquestra Sinfónica Esproarte realiza vários momentos performativos ao longo do ano letivo, como os concertos de final de período (Concerto de Natal, Concerto de Páscoa e Concerto de Fim de Ano Letivo), e outras intervenções como a celebração do dia de S. Cecília, em homenagem à padroeira dos músicos.

Com o desenvolvimento da progressão da pandemia de Covid-19 durante este ano letivo, algumas destas atividades foram canceladas, como o caso do concerto de Natal que encerrava o primeiro período escolar, de forma a garantir a segurança de todos os envolvidos.

Esporadicamente, são realizados concertos fora do concelho de Mirandela a pedido de outros concelhos e instituições, como a Casa da Música. Para além das apresentações que a orquestra realiza, esta também tem a oportunidade de poder acompanhar músicos solistas, enriquecendo grandemente a aprendizagem dos alunos; como exemplo, pode nomear-se o Concerto de S. Cecília realizado anualmente, onde a orquestra acompanha um ex-aluno. Ainda dentro deste tema, neste ano letivo, a OSE também foi convidada a acompanhar um dos concertos para piano no VII Encontro Internacional de Piano do Sardoal.

### **2.4. Horário**

A classe é orientada pelo professor Gustavo Delgado, que também leciona a disciplina de violino, mas é importante mencionar que o professor de contrabaixo se

encontrou presente em praticamente todas as aulas durante uma hora, de forma a verificar qual o trabalho a realizar na sua disciplina de naipe e também para fornecer algum suporte aos seus alunos.

Para além das aulas de orquestra, também são ministradas aulas de naipe aos alunos nas quais os professores ajudam na leitura, estudo e preparação do repertório exigido. As aulas assistidas pela mestranda, com a duração de duas horas cada, decorreram à segunda feira no horário das 10h35 às 12h35.

Visto que a classe era bastante numerosa e diversificada, por vezes foram realizados estágios de orquestra durante o ano letivo, normalmente com a duração de uma semana, como preparação para as apresentações públicas.

## 2.5. Planificações e reflexões das aulas de Classe de Conjunto

Tabela 1 - Planificação da aula nº 46 da disciplina de Classe de Conjunto (Fonte: elaboração da autora)

Planificação da aula de Classe de Conjunto							
Disciplina	Orquestra Sinfónica	Sala/Plataforma	A 1.01	Duração	2h	Sumário	
Professor	Sara Martins			Aula nº	46	<i>O Quebra Nozes</i> de P. I. Tchaikovsky - <i>Valsa das Flores</i>	
Aluno	Orquestra Sinfónica Esproarte			Grau	9º ao 12º		
Período	2º	Data	31/01/2022	Hora	10:35 - 12:35		
Conteúdos Programáticos	Competências Gerais	Competências Específicas		Estratégias	Recursos	Avaliação	Tempo
<i>O Quebra Nozes</i> de P. I. Tchaikovsky: - <i>Valsa das Flores</i>	<p>Controlar a pulsação e o ritmo.</p> <p>Aperfeiçoar a afinação em conjunto.</p> <p>Saber identificar e reconhecer as diferentes vozes presentes na obra.</p> <p>Saber em que instrumentos e em que partes da</p>	<p>Conseguir manter a pulsação e ritmo estável, em conjunto.</p> <p>Saber utilizar as dinâmicas e timbres consoante o instrumento ou naipe que interpreta a melodia.</p> <p>Conseguir definir, em conjunto, quais as zonas do arco mais adequadas para determinadas passagens.</p> <p>Conseguir estar atento e reagir de forma imediata às indicações do maestro e dos chefes de naipe.</p>		<p>Execução de exercícios de atenção, concentração e comunicação.</p> <p>Marcar a pulsação de forma audível ao mesmo tempo que os naipes interpretam a obra.</p> <p>Pedir aos alunos que tenham as melodias para exemplificar as mesmas de forma a que todos os alunos as possam identificar e reconhecer.</p> <p>Isolar algumas passagens e trabalhar, por naipes, aspetos de coesão.</p>	<p>Estante</p> <p>Lápis e borracha</p> <p><i>O Quebra Nozes</i> de P. I. Tchaikovsky: - <i>Valsa das Flores</i></p>	<p>Observação direta.</p> <p>Postura, comportamento e atitude.</p> <p>Pontualidade e assiduidade.</p>	<p>15' preparação e afinação por naipes.</p> <p>30' exercícios de aquecimento, atenção, concentração e comunicação.</p> <p>65' correção e trabalho das problemáticas existentes</p>

	<p>obra se encontram as melodias. Saber seguir as indicações do maestro e do chefe de naipe.</p>	<p>Conseguir comunicar entre si, seja pelo olhar ou pelos movimentos físicos.</p> <p>Relembrar os aspetos trabalhados durante o decorrer da obra.</p>	<p>Localizar e trabalhar as problemáticas, repetindo de seguida um trecho grande da obra para fazer ligação do que foi trabalhado com o restante.</p> <p>Trabalhar passagens isoladas para corrigir a afinação em conjunto.</p>			<p>10' interpretação da obra na íntegra, com todos os aspetos trabalhados durante a aula</p>
--	--	---	---	--	--	--

### Reflexão da aula de 31 de janeiro de 2022

Esta aula foi dada pela mestrandia, a pedido do professor titular da disciplina Gustavo Delgado. Desta forma, foi-me pedido que trabalhasse com os naipes de violinos e violas, visto que os instrumentos de sopros não se encontravam presentes e os violoncelos e contrabaixos trabalhariam com o professor de contrabaixo.

A aula começou com a afinação por naipes. De seguida, realizei uma breve apresentação aos alunos, explicando que estava a estagiar com o professor Gustavo e que me poderiam questionar como assim o entendessem. Depois de respondidas algumas perguntas, dei início à aula com a execução de alguns exercícios de aquecimento, concentração, atenção e comunicação. Visto que os alunos apresentavam bastantes dificuldades nos tempos de valsa e na estabilização do tempo, pedi-lhes que executassem a escala de Ré maior, em duas oitavas, repetindo cada nota três vezes e acentuando sempre a primeira. Desta forma, os alunos estariam a executar a escala em tempo de valsa, sentindo o apoio no início de cada compasso e não em cada tempo.

Depois de realizado esse exercício, pedi-lhes para interpretarem a escala em *canon* por terceiras, ou seja, as violas entrariam em primeiro lugar, os segundos violinos iniciariam a escala no fá# das violas, e os primeiros violinos entrariam no lá das violas. De seguida, troquei a ordem dos naipes na iniciação da escala, de forma a todos sentirem o papel de fundamental, terceira e quinta do acorde.

De forma a dinamizar um pouco mais o exercício, pedi-lhes para executarem a mesma escala em terceiras, mas desta vez com um elemento externo. Os alunos teriam de olhar constantemente para mim (maestro) e responder de forma imediata aos meus pedidos; ambas as minhas mãos estariam levantadas ao nível do peito, sendo que uma delas ficaria imóvel e a outra faria movimentos a subir ou a descer. Expliquei aos alunos que a mão imóvel corresponderia à dinâmica de *mezzo forte*, e a outra mão corresponderia às outras

dinâmicas, desde o *pianíssimo* ao *fortíssimo*. Conforme os movimentos da minha mão, eles teriam de responder imediatamente à dinâmica exigida, mantendo o sentido do tempo de valsa da escala, mas redobrando a atenção dedicada ao maestro. Neste exercício, de forma geral, os alunos reagiram bastante bem, sendo que nas mudanças bruscas de dinâmica, a sua reação ainda se mostrava um pouco lenta.

De seguida, mudando o ponto de foco dos alunos, pedi para que todos colocassem os olhos na figura do concertino. Executando a mesma escala, os alunos teriam de responder aos movimentos efetuados pelo concertino, fosse a nível de dinâmica, de zonas do arco ou articulação. Expliquei que os lugares das últimas estantes são os lugares mais ingratos e difíceis de uma orquestra, precisamente porque tanto a visão como a audição são reduzidas. Dessa forma, teriam de estar ainda com mais atenção.

Pedi para que o concertino interpretasse a escala da forma que entendesse. Sendo que se mostrou um pouco envergonhada, o exercício acabou por não se tornar tão dinâmico, por isso pedi à chefe de naipe das violas que tentasse fazer o mesmo. Positivamente, esta mostrou-se bastante ativa neste papel, diversificando tanto nas dinâmicas como nas zonas do arco, sempre olhando para os colegas e realizando movimentos físicos visíveis. Expliquei aos alunos que qualquer chefe de naipe deveria reagir desta forma, interagindo e comunicando com os restantes colegas.

Para continuar a aula, pedi-lhes então para colocarem as partituras da *Valsa das Flores* de P. I. Tchaikovsky. De uma forma geral, trabalhei aspetos individuais (de cada naipe) para depois ir integrando os restantes naites. Em primeiro lugar, pedi que interpretassem o tema da obra, que corresponde maioritariamente a compassos construídos por uma mínima mais uma semínima.

The image shows a musical score for the string section of the 'Flower Waltz' by P. I. Tchaikovsky. It consists of five staves: two for Violins (top two), two for Violas (middle two), and one for Cellos/Double Basses (bottom). The music is in 3/4 time and D major. The first staff (Violin I) starts with a dynamic marking of *B f* (Basso Forte). The score shows the first few measures of the piece, with various articulations and dynamics.

Imagem 1 - Excerto das cordas friccionadas do tema "Valsa das Flores" de P. I. Tchaikovsky (Fonte: <https://s9.imslp.org/files/imglnks/usimg/0/01/IMSLP231707-SIBLEY1802.18390.9bd0-39087009433006score.pdf>)

Expliquei que queria apenas a primeira nota (mínima) de cada compasso, gastando o arco todo. Depois de executado, disse-lhes que aquele era o som que deveria ser extraído mesmo com a junção da semínima; que essa nota, mesmo incluindo mudanças de corda, não deveria reduzir a massa sonora do tema. Então, pedi-lhes que executassem o tema completo, mas sempre com a ideia de manter a massa sonora.

De seguida, isolei um tema das violas (que também pertence aos violoncelos), trabalhando som e dinâmicas.



**Imagem 2** - Excerto de violas e violoncelos de um tema da "Valsa das Flores" de P. I. Tchaikovsky (Fonte: <https://s9.imslp.org/files/imglnks/usimg/0/01/IMSLP231707-SIBLEY1802.18390.9bd0-39087009433006score.pdf>)

Afirmar que, tendo uma arcada por compasso, o naipe deveria geri-lo da melhor forma, correspondendo sempre às dinâmicas que são pedidas. Pedi-lhes que se orgulhassem e que mostrassem que este excerto da obra é característico do naipe de violas, colocando o fator orgulho e um caráter mais extrovertido na execução dos alunos. Depois, ainda no mesmo trecho da peça, trabalhei o acompanhamento rítmico-harmônico dos violinos (colcheias). Primeiramente, pedi-lhes que executassem apenas as notas do início do segundo e terceiro tempos, de forma articulada, para criar um sentido rítmico sem comprometer a harmonia; não obstante, teriam de ouvir e acompanhar sempre o tema das violas. Depois pedi-lhes para executarem a passagem como está escrita, mas tendo especial atenção nas dinâmicas. Expliquei-lhes que teriam de exagerar nas dinâmicas menos fortes, pois eram dois napes de violinos com quase vinte pessoas em contraposição um naipe de violas que, neste caso, só estavam presentes quatro. Também chamei à atenção que todos eles deveriam pensar enquanto naipe e não enquanto indivíduo na interpretação das obras. De seguida juntei todos os napes, marcando sempre o tempo com palmas, pois os alunos deixavam cair a pulsação e acabavam por se desfazer.

De forma a tentar contrariar e perceber esta problemática, pedi para que tocassem apenas as primeiras estantes. Pude observar que os alunos não estavam a conseguir estabilizar o tempo, mas também que não se apercebiam disso mesmo. O naipe das violas acelerava

no tema e os naipes de violinos não respondiam e/ou atrasavam por estarem a executar um acompanhamento de colcheias. Perguntei ao resto dos alunos o que é que estava a correr menos bem; ninguém me soube dar uma resposta correta. Pedi-lhes que tocassem outra vez, sem a minha intervenção, num ambiente de música de câmara. Consegui perceber também que os alunos se encontravam muito focados na partitura, talvez por falta de estudo individual. Desta forma, decidi incluir outro exercício, semelhante ao do início da aula.

Desta vez, pedi para que os violinos olhassem para a chefe de naipe dos segundos violinos. Por ser uma posição mais desconfortável ou complicada visualmente, pedi para que colocassem as estantes de forma a que fosse possível ver, tanto a parte, como a chefe de naipe. Apesar de as violas não participarem neste exercício, pedi-lhes que observassem com atenção. Depois disse à chefe de naipe dos segundo violinos para interpretar esta mesma passagem da forma que se entendesse: dinâmicas diferentes, arcadas diferentes, entre outros. A primeira tentativa não correu tão bem, pois tanto a chefe de naipe como os restantes alunos estavam habituados a tocar de uma determinada forma. Por esta razão, sem que os restantes alunos ouvissem, pedi à chefe de naipe que executasse a passagem, ora só na ponta do arco, ora só no talão. Depois, enquanto executavam o exercício, percebi que poucos alunos estavam a responder aos movimentos da chefe de naipe, e mesmo a atenção desses alunos acabava por não se manter. Perguntei ao naipe das violas o que é que a chefe de naipe dos segundos violinos tinha feito, e disseram “trocou os arcos”. Depois de algum riso por parte dos alunos, expliquei que isso não tinha acontecido e que apenas lhe tinha dito para fazer a passagem ou na ponta ou no talão.

Viu-se alguma exclamação por parte dos alunos, por realmente não terem conseguido estar com atenção. Disse-lhes que tirar os olhos da partitura era algo muito importante no seio de uma orquestra, e que deveriam tentar executar neste sentido.

De seguida, foi trabalhada outra passagem com colcheias, quase igual para todos os naipes presentes, sendo que foram tiradas algumas dúvidas quanto a dedilhações e arcadas. Viu-se a passagem num tempo lento, e aumentou-se gradualmente até chegar ao tempo pretendido. Os alunos demonstraram algum receio no tempo pretendido, mas depois de explicar que todos os naipes tinham as mesmas notas, mas em oitavas diferentes, e de algum incentivo, os alunos executaram a passagem bastante bem. Trabalharam-se dinâmicas e condução de frase.

Depois abordou-se a parte final da obra, que apenas precisava de aumentar o tempo. Para terminar a aula, pedi para que interpretassem a obra na íntegra, sempre a pensar nas passagens que se tinham trabalhado.

Tabela 2 - Planificação da aula nº 67 da disciplina de Classe de Conjunto (Fonte: elaboração da autora)

Planificação da aula de Classe de Conjunto								
Disciplina	Orquestra Sinfónica		Sala/Plataforma	Auditório da escola	Duração	2h		Sumário
Professor	Gustavo Delgado				Aula nº	67		Danzón nº 2 de A. Márquez  Carmen, Suíte nº 1 de G. Bizet
Aluno	Orquestra Sinfónica Esproarte				Grau	9º ao 12º		
Período	2º	Data	21/03/2022		Hora	10:35 - 12:35		
Conteúdos Programáticos	Competências Gerais		Competências Específicas		Estratégias	Recursos	Avaliação	Tempo
Danzón nº 2 de A. Márquez  Carmen, Suíte nº 1 de G. Bizet: - Prélude - Aragonaise - Seguidilla - Les Dragons d'Alcala - Les Toréadors	Controlar a pulsação e o ritmo.	Conseguir manter a pulsação e ritmo estável, em conjunto, mesmo aquando de ligeiros <i>cedendos, rallentandos</i> e/ou suspensões presentes nas frases.		Marcar a pulsação de forma audível ao mesmo tempo que a orquestra interpreta a obra.	Estante  Lápis e borracha  Carmen, Suíte nº 1 de G. Bizet  Danzón nº2 de A. Márquez	Observação direta.  Postura, comportamento e atitude.  Pontualidade e assiduidade.	15' preparação e afinação por naipes.	
	Aperfeiçoar a afinação em conjunto.	Saber utilizar as dinâmicas e timbres consoante o instrumento ou naipe que interpreta a melodia.		Pedir aos alunos que tenham as melodias preparadas para exemplificar as mesmas de forma a que todos os alunos as possam identificar e reconhecer.			50' interpretação e trabalho da peça Danzón nº2 de A. Márquez	
	Saber identificar e reconhecer as diferentes vozes presentes na obra.	Conseguir definir, em conjunto, quais as zonas do arco mais adequadas para determinadas passagens.		Isolar algumas passagens e trabalhar, por naipes, temas de coesão.			45' interpretação e trabalho da obra Carmen, Suíte nº 1 de G. Bizet	
	Saber em que instrumentos e em que partes da obra se encontram as melodias.			Localizar e trabalhar as problemáticas, repetindo				

		<p>Relembrar os aspetos trabalhados durante o decorrer da obra.</p> <p>Conseguir corrigir a afinação em conjunto com todos os naipes presentes.</p>	<p>de seguida um trecho grande da obra para fazer ligação do que foi trabalhado com o restante.</p> <p>Trabalhar passagens isoladas para corrigir a afinação em conjunto.</p>			<p>10' definição de problemáticas a serem trabalhadas na disciplina de Naípe.</p>
--	--	---	---	--	--	---

### Reflexão da aula de 21 de março de 2022

Ao iniciar-se a aula, o professor Gustavo Delgado perguntou à mestranda se poderia lecionar esta aula. Foi-me pedido que trabalhasse com cordas e piano, sendo que os sopros e percussão foram dispensados. Neste sentido, visto que os naipes de violoncelos e contrabaixos nunca tinham trabalhado comigo, iniciei a aula com uma breve apresentação. Também é de referir que esta aula se lecionou no auditório da escola, pois a sala de aula encontrava-se em obras.

De seguida, concluída a afinação por naipes, realizei alguns exercícios de aquecimento, concentração e atenção, aliando a escala de dó maior a elementos rítmicos da peça *Danzón*. Pedi-lhes que executassem a escala numa oitava, mudando de nota a cada quatro tempos, sempre em colcheias, mas com acentuações na primeira, quarta e sétima colcheias (correspondendo, respetivamente, à primeira metade do primeiro tempo, à segunda metade do segundo tempo, e à primeira metade do quarto tempo).



Imagem 3 - Exemplificação da escala pedida pela mestranda (Fonte: elaboração da autora)

De forma a dinamizar um pouco mais o exercício, pedi-lhes para executarem a mesma escala, mas desta vez com um elemento externo. Os alunos teriam de olhar constantemente para mim (maestro) e responder de forma imediata aos meus pedidos; ambas as minhas mãos estariam levantadas ao nível do peito, sendo que uma delas ficaria imóvel e a outra faria movimentos a subir ou a descer.

Expliquei aos alunos que a mão imóvel corresponderia à dinâmica de *mezzo forte*, e a outra mão corresponderia a outras dinâmicas, desde o *pianíssimo* até ao *fortíssimo*. Conforme os movimentos da minha mão, eles teriam de corresponder imediatamente à dinâmica exigida.

Depois de executados os exercícios, pedi-lhes então que colocassem as partes da *Danzón* nº 2 de A. Márquez. De uma perspectiva geral, trabalhei aspetos seccionais para depois ir integrando com os restantes naipes. Foram trabalhadas dinâmicas, acentuações e articulações, visto que se tratava de uma obra bastante rítmica, e identifiquei, também, que passagens deveriam ser trabalhadas em naípe. Fui abordando questões externas das suas partituras individuais, como, por exemplo, que naipes interpretavam o mesmo tema/passagem, ou que personagem eles imaginavam para tocar determinado tema. Também tirei algumas dúvidas sobre os tempos compostos que integram o final da peça, como a passagem do 4/4 para um 6/8 e 7/8, dizendo que o elemento em comum entre estes compassos, a constante, era a colcheia.

Trabalhei questões de afinação, utilizando o piano como referência. Numa das passagens dos contrabaixos, onde têm intervalos distantes entre notas, e onde a sua representação mental auditiva não era tão intuitiva, pedi para que o piano tocasse juntamente com eles para ajustar a afinação. Primeiramente, esta estratégia não resultou, sendo que pedi que tocassem individualmente determinada nota com o piano. Depois dos alunos terem entendido qual a problemática da sua afinação (correção de mão esquerda), a passagem saiu muito mais afinada.

Outra abordagem que fiz com violoncelos e contrabaixos foi o trabalho de dinâmicas. Disse-lhes que o *piano* deles teria de soar da mesma forma que um piano do naípe de violas ou violinos, o que significava que eles tinham de exagerar ainda mais essa dinâmica visto que os seus instrumentos têm caixas de ressonância muito maiores que as dos outros instrumentos de cordas. Apesar de, inicialmente, eles não responderem a este pedido, por esquecimento, foram respondendo ao longo da aula pelas várias chamadas de atenção que fiz. Os temas presentes nas violas e violoncelos estavam mais sólidos desde a última vez que foram trabalhados, quer a nível de carácter, quer a nível de afinação. Contudo, os alunos não se lembravam de certos aspetos em trechos de acompanhamento, como as dinâmicas pedidas. Pedi-lhes que anotassem tudo o que era pedido, para que certas questões não fossem abordadas todas as aulas.

Também voltei a relembrar e a trabalhar os tempos compostos presentes momentaneamente na peça, exemplificando os ritmos que os naipes tinham escritos com a marcação do tempo. Pedi para que interpretassem grandes trechos da obra de modo a estabelecerem ligações de tudo o que tinham executado durante a aula. Depois de trabalhada esta obra, pedi para que colocassem as partituras da *Carmen*, Suíte nº1 de G. Bizet, onde se fez uma abordagem na íntegra de alguns dos andamentos, identificando principais problemáticas.

Tabela 3 - Planificação da aula nº 93 da disciplina de Classe de Conjunto (Fonte: elaboração da autora)

Planificação da aula de Classe de Conjunto								
<b>Disciplina</b>	Orquestra Sinfónica		<b>Sala/ Plataforma</b>	Sala Lateral do Auditório Municipal	<b>Duração</b>	2h		<b>Sumário</b>
<b>Professor</b>	Gustavo Delgado / Sara Martins				<b>Aula nº</b>	93		Concerto para piano em lá menor de E. Grieg
<b>Aluno</b>	Orquestra Sinfónica Esproarte				<b>Grau</b>	9º ao 12º		
<b>Período</b>	3º	<b>Data</b>	13/06/2022	<b>Hora</b>	10:35 - 12:35			
<b>Conteúdos Programáticos</b>	<b>Competências Gerais</b>		<b>Competências Específicas</b>		<b>Estratégias</b>	<b>Recursos</b>	<b>Avaliação</b>	<b>Tempo</b>
Concerto para piano em lá menor de E. Grieg	<p>Controlar a pulsação e o ritmo.</p> <p>Melhorar capacidades de leitura em conjunto.</p> <p>Aperfeiçoar a afinação em conjunto.</p> <p>Saber identificar quais as vozes principais e quais as vozes de acompanhamento.</p>		<p>Conseguir manter a pulsação e ritmo estável, em conjunto, mesmo aquando de ligeiros <i>cedendos, rallentandos</i> e/ou suspensões presentes nas frases.</p> <p>Saber utilizar as dinâmicas e timbres consoante o instrumento ou naipe que interpreta a melodia.</p> <p>Saber em que instrumentos e em que partes da obra se encontram as melodias.</p>		<p>Marcar a pulsação de forma audível ao mesmo tempo que a orquestra interpreta a obra.</p> <p>Pedir aos alunos que tenham as melodias para exemplificar as mesmas de forma a que todos os alunos as possam identificar e reconhecer.</p> <p>Isolar algumas passagens e trabalhar, por naipes, temas de coesão.</p> <p>Localizar e trabalhar as problemáticas, repetindo de seguida um trecho grande da</p>	<p>Estante</p> <p>Lápis e borracha</p> <p>Concerto para piano em lá menor de E. Grieg</p>	<p>Observação direta.</p> <p>Postura, comportamento e atitude.</p> <p>Pontualidade e assiduidade.</p>	<p>15' preparação e afinação por naipes.</p> <p>100' trabalho da obra de Grieg.</p> <p>5' definição de problemáticas a serem trabalhadas na disciplina de Naipe.</p>

	Conseguir definir, em conjunto, quais as zonas do arco mais adequadas para determinadas passagens.	Relembrar os aspetos trabalhados durante o decorrer da obra.  Conseguir corrigir a afinação em conjunto com todos os naipes presentes.	obra para fazer ligação do que foi trabalhado com o restante.  Trabalhar passagens isoladas para corrigir a afinação em conjunto.			
--	--	--	---	--	--	--

### Reflexão da aula de 13 de junho de 2022

Nesta aula só se encontravam presentes os naipes de cordas porque alguns alunos de sopros iriam ter uma prova de música de câmara, o que levou à dispensa de todos os elementos de sopros. Também é de mencionar que a aula foi lecionada por mim e pelo professor Gustavo Delgado, sendo que este deu a primeira hora da aula e a mestrandia lecionou a segunda hora, com a presença do professor supervisor Nuno de Vasconcelos da ESART (Escola Superior de Artes Aplicadas de Castelo Branco).

Depois de terminada a afinação, o professor Gustavo iniciou a aula pelo segundo andamento do concerto para piano de E. Grieg. Este andamento havia sido o menos trabalhado, pelo que também se notou grande falta de estudo por parte dos alunos. Contudo, conforme foram trabalhando, estes rapidamente se lembravam de pormenores como dedilhações.

De forma a trabalhar melhor este andamento, o professor dividiu o andamento por blocos e foi trabalhando passagens, por naipe, de forma isolada, acabando por unir todos os naipes no fim. Foram recordados aspetos técnicos e expressivos, como o uso das dinâmicas e a afinação conjunta; por ser uma tonalidade com bastantes alterações, sentia-se mais dificuldade, por parte dos alunos, em conseguir afinar certas notas em unísono (o que acontecia algumas vezes ao longo do andamento). Desta forma, o professor Gustavo pedia aos contrabaixos e violoncelos que tocassem determinada nota primeiro, por serem os mais difíceis de afinar devido à caixa de ressonância do instrumento, e depois pedia aos restantes naipes para afinarem a mesma nota pelo som que já estavam a ouvir.

Depois de trabalhado todo o andamento, eu e o professor Gustavo trocámos de posições e eu continuei a lecionar a aula com o primeiro andamento do concerto para piano de E. Grieg. Para retomar a atenção dos alunos, comecei por lhes perguntar quem é que

seria a figura máxima na interpretação da obra, à qual eles responderam, corretamente, que era o solista. Desta forma, reforcei esta ideia dizendo que, apesar de o maestro continuar a ser uma figura central que mantém todos os naipes unidos, é essencial ouvir aquilo que o pianista interpreta para que a orquestra possa responder da melhor forma àquilo que ele está a interpretar.

Assim sendo, pedi-lhes que isolassem um pequeno trecho do andamento, onde existe um “jogo” de pergunta-resposta do tema entre o piano e cordas, e que ficassem atentos à forma de como eu iria interpretar o tema no piano. Depois, eles teriam de reproduzir, através dos seus instrumentos, esse trecho exatamente da mesma forma que eu tinha cantado, tanto a nível de articulação como de dinâmica, exercício ao qual os alunos responderam bem.

De seguida, fui isolando vários trechos da obra e trabalhando algumas passagens separadamente com cada naipe ou com naipes em conjunto que tinham o mesmo tema escrito. Mencionei que este andamento está cheio de irregularidades na velocidade do tempo e que com o pianista poderia ser ainda mais difícil, o que implicava que, impreterivelmente, os alunos olhassem constantemente para o maestro.

Foram utilizadas várias estratégias e realizados exercícios para colmatar algumas falhas técnicas que estavam a acontecer. Por exemplo, numa passagem dos segundos violinos e violas, estavam escritas semicolcheias dobradas para ambos os naipes, mas muitas das vezes, estes não se encontravam juntos durante toda a passagem. Como exercício, pedi-lhes que tocassem a passagem sem as notas dobradas, ou seja, só com as semicolcheias simples, e que o arco partisse da corda. Noutro exemplo, numa passagem em que os violoncelos e contrabaixos surgem com mais protagonismo através de uma escala descendente com algumas variações, pedi que os restantes naipes diminuíssem ligeiramente a sua dinâmica para lhes dar mais importância, e também para ajudar ainda mais no *crescendo* que tinham a seguir; relativamente aos violoncelos e contrabaixos, como a sua escala era descendente e conforme se dirigiam para as notas mais graves, ia-se perdendo um pouco da sua articulação por causa da reverberação das caixas de ressonância, pelo que lhes pedi que executassem um *crescendo* enquanto chegavam às notas mais graves (sabendo automaticamente que, para crescer, iriam usar o arco ainda mais ao talão, ajudando na articulação).

Chegando a meio do andamento, lembrei aos alunos que o resto da obra era semelhante ao início, pois havia uma reexposição, e que apenas teriam de se lembrar daquilo que já tinha sido dito e feito anteriormente. Para terminar, interpretou-se a secção final do andamento, lembrando que era essencial olhar para o maestro pois havia uma grande mudança na velocidade do tempo e todos os naipes tinham de se encontrar juntos.

### **3. Caraterização da aluna de Instrumento**

#### **3.1. Dentro da disciplina de Instrumento**

A aluna objeto da prática de ensino supervisionada, de 18 anos, iniciou os seus estudos musicais aos 12 anos na Esproarte, ingressando no 7º ano de escolaridade na classe de violino do professor Gustavo Delgado. As aulas assistidas pela mestrandia decorreram à segunda feira no horário entre as 15h05 e as 16h05.

Após conversação com a aluna e com o professor, foi possível conhecer o histórico da mesma desde o seu ingresso na instituição até ao momento. Segundo ambos, o progresso inicial da aluna era positivo notando-se uma constante evolução durante os seus anos de aprendizagem. Contudo, quando a pandemia de Covid-19 irrompeu em Portugal e foram necessárias várias medidas de contenção, o progresso da aluna acabou por se deteriorar. Esta encontrava-se no seu 10º ano de escolaridade e, segundo a própria, com o encerramento das escolas e a posterior imposição das aulas num regime on-line (síncronas e assíncronas), a sua motivação decresceu criticamente por se encontrar fora do seu ambiente habitual de estudo e de aulas.

Desde essa altura, a aluna acabou por não evoluir o suficiente, tecnicamente, prejudicando o seu desempenho nos anos seguintes e culminando na sua desistência no ingresso do Ensino Superior, em violino. Porém, apesar de ter consciência de que não se encontrava num nível que permitisse o seu ingresso na variante instrumento no Ensino Superior, a aluna decidiu ingressar na variante de Formação Musical.

Relativamente às aulas de instrumento, a aluna sempre se mostrou interessada apesar das suas dificuldades. Para além da sua facilidade em decorar partituras, o seu comportamento mostrou-se sempre exemplar, revelando responsabilidade, assiduidade e pontualidade, e vontade de aprender.

#### **3.2. Dentro da disciplina de Classe de Conjunto**

A aluna integra a Orquestra Sinfónica Esproarte e encontra-se no naipe de segundos violinos, como assistente de chefe de naipe. A sua responsabilidade e pontualidade tornam-na num elemento estabilizador dentro da classe de conjunto, proporcionando um exemplo de bom comportamento para os elementos do seu naipe e para os restantes alunos mais novos que integram a orquestra.

Durante o decorrer das aulas, a aluna revelou-se sempre atenta e responsiva aos pedidos do professor. Para além disso, olhava regularmente para a figura do maestro e para os seus colegas aquando da interpretação das peças, revelando não só uma boa capacidade de memória, mas também uma procura de comunicação visual dentro da orquestra.

### 3.3. Planificações e reflexões das aulas de Instrumento

Tabela 4 - Planificação da aula nº 35 da disciplina de Instrumento (Fonte: elaboração da autora)

Planificação da aula de Instrumento									
Disciplina	Violino		Sala/Plataforma	A 1.09	Duração	1h	Sumário		
Professor	Gustavo Delgado			Aula nº	35	Concerto para violino em dó maior, de D. Kabalevsky			
Aluno	-			Grau	12º				
Período	2º	Data	14/02/2022	Hora	15:05 - 16:05				
Conteúdos Programáticos	Competências Gerais		Competências Específicas		Estratégias	Recursos	Avaliação	Tempo	
1º and. do Concerto para violino em dó maior, de D. Kabalevsky	<p>Execução lenta da obra consciente de todos os aspetos físicos e auditivos presentes.</p> <p>Exercer controlo constante sobre o arco.</p> <p>Controlar a pulsação e o ritmo.</p> <p>Aperfeiçoar a afinação, mantendo uma boa qualidade de som.</p>		<p>Dominar o controlo do arco consoante os diferentes golpes de arco e articulações presentes na obra, demonstrando destreza de braço direito.</p> <p>Manter a pulsação estável.</p> <p>Conseguir criar uma boa referência mental da distância entre os intervalos das notas.</p> <p>Conseguir estabilizar a afinação através da destreza de mão esquerda.</p> <p>Conseguir uma melhor qualidade de som através da</p>		<p>Execução lenta da obra para estabilização e controlo do arco, bem como da afinação e do som.</p> <p>Desconstruir determinadas passagens de forma a reconhecer e interiorizar as distâncias entre intervalos, bem como melhorar a afinação.</p> <p>Interpretação de passagens numa tessitura mais aguda com a ajuda do professor, tocando uma oitava abaixo.</p>		<p>Estante</p> <p>Lápis e borracha</p> <p>Concerto para violino em dó maior, de D. Kabalevsky</p>	<p>Observação direta.</p> <p>Postura, comportamento e atitude.</p> <p>Pontualidade e assiduidade.</p>	<p>5' conversação com a aluna sobre o formato e objetivos da aula e quais os aspetos mais difíceis para ela na execução da obra.</p> <p>50' interpretação e trabalho da obra.</p>

		destreza de mão esquerda, juntamente com o braço direito.	Preparação antecipada de mão esquerda e braço direito nos cruzamentos de corda.			5' enumeração dos aspetos a melhorar.
--	--	---	---	--	--	---------------------------------------

### Reflexão da aula de 14 de fevereiro de 2022

Esta aula foi dada pela mestranda, a pedido do professor responsável Gustavo Delgado. Visto que a aluna tinha trabalhado a obra de J. S. Bach na aula anterior (dia 10 de fevereiro), foi trabalhada a primeira parte do concerto de D. Kabalevsky.

Para iniciar, pedi que aluna interpretasse o tema inicial do concerto. Ela executou-o num tempo lento, ligeiramente melhor que nas últimas aulas, mas ainda com algumas desafinações. De seguida, disse-lhe que, mesmo num tempo lento, ela teria de interpretar a obra com um carácter energético e altivo, e com as devidas articulações. Por estar a tocar num tempo lento, a distribuição do arco e as articulações não estavam corretas, pelo que lhe expliquei que durante o estudo, ela teria de ter em conta o tempo final pretendido, organizando assim o arco de forma correta.

Dei exemplos ilustrativos relativos às articulações, como por exemplo, pensar nas notas *staccato* como se estivesse a 'beliscar algo' ou como se tivesse 'tocado em algo muito quente'. Pedi-lhe também que cantasse o tema, pelo que a aluna cantou da mesma maneira que tinha tocado inicialmente. Expliquei-lhe que, com esse carácter, transparecia uma personagem com uma certa idade, em vez de uma pessoa jovem com carácter energético (tal como pede a peça). Ela riu-se e reagiu positivamente, repetindo o exercício e executando-o com muito mais energia.

Em certos compassos, construídos por arpejos fora da primeira posição, notou-se dificuldades na afinação, sendo que pedi à aluna para me dizer quais os intervalos que ela estava a tocar, correspondendo-os às posições abertas ou fechadas da mão esquerda. Depois disso, pedi para ela entoar esses compassos específicos, auxiliando-me do piano para ela ouvir e interiorizar os intervalos.

Depois de trabalhadas as passagens, pedi sempre para que a aluna executasse a passagem vindo de um trecho maior, de forma a estabelecer ligações na memorização dos aspetos trabalhados. Também trabalhei mudanças de posição, explicando que todas elas têm espaçamentos diferentes, quer seja pela distância das notas ou pelas posições em si, sendo que não as poderia pensar e/ou executar da mesma forma. Posto isto, para todos os casos, pedi para que executasse várias vezes a mesma mudança, devagar, com o intuito de formar memória motora da mão esquerda.

Ao longo da obra, fui-me auxiliando do piano e da voz para ajudar a aluna a corrigir a afinação, o que se revelou numa estratégia muito positiva. Foram trabalhadas e lembradas dinâmicas, bem como acentuações, fazendo ligações com o carácter da obra; para isto, expliquei quais as zonas do arco a usar e o porquê. Também pedi para que houvesse contacto do arco com a corda, de forma a que a obra não soasse muito superficial, a não ser em partes onde o carácter pede exactamente isso.

Outras questões abordadas na aula, dizem respeito a aspetos que têm vindo a ser repetidos em quase todas as aulas até então, pelo que sugeri à aluna reservar um caderno ou bloco de notas com o intuito de guardar toda a informação dada em aula. Expliquei que não era necessário executar uma descrição detalhada, mas que poderia escrever todos os aspetos importantes que seriam necessários para o estudo, como zonas do arco de certas passagens ou até mesmo articulações e dinâmicas.

Para terminar, pedi para que a aluna interpretasse a obra desde o início até ao ponto onde tínhamos acabado o trabalho na aula, num tempo ligeiramente mais rápido, de forma a construir algum balanço na obra. Antes de iniciar, pedi-lhe que lembrasse todos os aspetos que tinham sido trabalhados, fazendo um mapa mental. De seguida, dei o tempo à aluna e ela iniciou a sua interpretação.

Com alguma motivação inicial e pequenas ajudas vocais da minha parte, no meio da obra, a aluna tocou com bastante mais energia e focada nos aspetos que tinham sido lembrados. Apesar de ainda existirem ligeiras desafinações, a interpretação da aluna revelou-se mais consistente, tanto a nível de afinação como de carácter. Contudo, verificou-se que, sem estas motivações presentes na hora do estudo, a aluna poderia não ser tão produtiva nessas ocasiões, pelo que o pedido de um caderno também ia de encontro a esta questão.

Tabela 5 - Planificação da aula nº 37 da disciplina de Instrumento (Fonte: elaboração da autora)

Planificação da aula de Instrumento							
Disciplina	Violino	Sala/Plataforma	A 1.09	Duração	1h	Sumário	
Professor	Gustavo Delgado			Aula nº	37	Concerto para violino em dó maior, de D. Kabalevsky	
Aluno	-			Grau	12º		
Período	2º	Data	21/02/2022	Hora	15:05 - 16:05		
Conteúdos Programáticos	Competências Gerais	Competências Específicas		Estratégias	Recursos	Avaliação	Tempo
1º and. do Concerto para violino em dó maior, de D. Kabalevsky	<p>Execução lenta da obra consciente todos os aspetos físicos e auditivos presentes.</p> <p>Exercer controlo constante sobre o arco.</p> <p>Controlar a pulsação e o ritmo.</p> <p>Aperfeiçoar a afinação, mantendo uma boa qualidade de som.</p>	<p>Dominar o controlo do arco consoante os diferentes golpes de arco e articulações presentes na obra, demonstrando destreza de braço direito.</p> <p>Manter a pulsação estável.</p> <p>Conseguir estabilizar a afinação através da destreza de mão esquerda.</p> <p>Conseguir uma melhor qualidade de som através da destreza de mão esquerda, juntamente com o braço direito.</p>		<p>Execução lenta da obra para estabilização e controlo do arco, bem como da afinação e do som.</p> <p>Desconstruir determinadas passagens de forma a reconhecer e interiorizar as distâncias entre intervalos, bem como melhorar a afinação.</p> <p>Interpretação de passagens numa tessitura mais aguda com a ajuda do professor, tocando uma oitava abaixo.</p> <p>Preparação antecipada de mão esquerda e braço direito nos cruzamentos de corda.</p>	<p>Estante</p> <p>Lápis e borracha</p> <p>Concerto para violino em dó maior, de D. Kabalevsky</p>	<p>Observação direta.</p> <p>Postura, comportamento e atitude.</p> <p>Pontualidade e assiduidade.</p>	<p>5' conversação com a aluna sobre o formato e objetivos da aula e quais os aspetos mais difíceis para ela na execução da obra.</p> <p>50' interpretação e trabalho da obra.</p> <p>5' enumeração dos aspetos a melhorar.</p>

## **Reflexão da aula de 21 de fevereiro de 2022**

Esta aula foi dada pela mestrandia, a pedido do professor Gustavo Delgado. Primeiramente, discuti com a aluna qual a parte do concerto de D. Kabalevsky onde sentia mais dificuldades, sendo que a aula se centrou nessa parte da obra. Este trecho incluía passagens de cordas dobradas, passagens estas onde a aluna sempre demonstrou dificuldades na sua execução. Contudo, quando lhe pedi para que executasse a passagem, esta encontrava-se bastante melhor desde a última vez que tinha sido trabalhada, revelando um estudo individual concentrado e efetivo por parte da aluna.

Depois de a mesma ter interpretado a passagem, indiquei-lhe que aspetos ainda teriam de ser melhorados, mas dando-lhe também os parabéns pelo esforço feito individualmente. A aluna estava a apresentar dificuldades na mudança e ataque de duas cordas em simultâneo, pelo que lhe pedi para executar a passagem em cordas soltas, permitindo assim maior concentração e atenção no arco (mão e braço direito). Depois de duas tentativas, e com algumas observações da minha parte, a aluna conseguiu executar a passagem em cordas soltas e com os ataques definidos, pelo que lhe pedi para executar a passagem, agora em conjunto com a mão esquerda. Desta vez, a passagem saiu muito mais natural e com os ataques definidos simultaneamente nas duas cordas. Pedi-lhe para que ela continuasse a fazer este exercício em casa, para todas as passagens deste género, pois melhorava a independência entre mãos. Também lhe apontei quais as notas em que a afinação ainda não tinha estabilizado, podendo confirmar com cordas soltas, quando possível, ou então auxiliando-se do piano.

Depois de trabalhadas estas problemáticas de forma isolada, estabeleci os elos de ligação no meio da passagem, pedindo para tocar desde o compasso anterior num tempo lento. Desta forma, a aluna poderia criar esquemas mentais da passagem na sua totalidade, e não apenas de aspeto isolados. Também a chamei à atenção para este aspeto dentro do estudo individual; apesar de os pormenores terem de ser trabalhados individualmente, também era necessário trabalhar as passagens na íntegra e fazer elos de ligação com as restantes partes da obra, criando esquemas mentais e memória muscular no seu todo.

De seguida, pedi-lhe que interpretasse a passagem na íntegra, mesmo que surgissem falhas. A primeira tentativa não resultou, visto que a aluna acabou por se enganar numa nota e numa arcada simultaneamente, o que a obrigou a parar. De seguida voltou a tentar, e apesar de ligeiras desafinações, a aluna conseguiu interpretar a passagem na íntegra, algo que, na última aula, não tinha sido possível realizar, e que, no meu parecer, a deixou motivada. Esta secção da obra ainda levou algum tempo a corrigir, a enumerar problemáticas e a elaborar estratégias de estudo, de forma a que a aluna conseguisse ter um estudo individual produtivo.

De seguida, pedi-lhe que tocasse a partir de dois sistemas antes de toda esta passagem e que continuasse depois de a interpretar, fazendo ligação com o antes e o depois. A passagem seguinte incluía um arpejo, que rapidamente foi trabalhado. Posteriormente, surgiram outras passagens, semelhantes entre si, que envolviam mudanças de posição em graus conjuntos, mas sem um padrão específico entre as mesmas, pelo que disse à aluna que ela teria de identificar quais os tons e meios tons, de forma a corrigir a sua afinação.

Também apresentou dificuldades na execução das mudanças de posição, pelo que estas foram trabalhadas isoladamente. Também aqui, pedi à aluna que identificasse os intervalos entre as notas das mudanças de posição e que repetisse bastantes vezes as próprias mudanças, de forma a criar alguma memória muscular. Observei que a aluna tinha alguma dificuldade em reconhecer os intervalos mentalmente, pelo que me auxiliei do piano, de forma a aluna ter alguma referência auditiva. Pedi-lhe que realizasse este trabalho em casa, para que as mudanças de posição fossem mais intuitivas e naturais; também lhe disse que, se realizasse uma mudança de posição sem antecipar mentalmente qual era a nota de chegada, iria aumentar drasticamente as chances de ela não conseguir realizá-las para as notas e afinação corretas, principalmente em grandes intervalos. Neste sentido, apelei para que o seu estudo incluísse este trabalho mental.

Para além desta problemática, a aluna também apresentava tensão muscular nas mudanças de posição, pelo que lhe expliquei que a mão não poderia saltar da corda sem nenhuma referência, mas que também não podia escorregar na corda de forma “apertada”. Para isso, exemplifiquei, no meu instrumento, estas duas opções mais a opção correta de executar uma mudança de posição: a mão a saltar da corda entre a nota de partida e a nota de chegada, sem qualquer referência (forma incorreta); a mão a escorregar pesadamente pela corda, plena de tensão (forma incorreta); e a mão a escorregar na corda livremente, sem tensão (forma correta). Expliquei-lhe que a mudança deveria assemelhar-se a ‘uma festinha no dorso de um animal’. Positivamente, a aluna conseguiu executar uma mudança de posição livre de tensão, de forma isolada, mas sempre que voltávamos à obra, inconscientemente, ela esquecia-se de executar as mudanças de forma livre. Neste sentido, pedi para que a aluna trabalhasse as mudanças de posição em casa, visto que a aula já se encontrava a terminar.

Por fim, voltei a lembrar tudo o que tinha sido trabalhado na aula, desde as problemáticas às estratégias de estudo individual. Fiz um apelo à aluna para que ela escrevesse tudo aquilo que tinha sido abordado, de forma a que ela não se esquecesse de elementos chave para o seu estudo e interpretação. Dei-lhe os parabéns pela evolução, mas pedi-lhe para que continuasse o bom trabalho e que não se deixasse ficar ‘à sombra da bananeira’, pois a prova do segundo período começava a aproximar-se.

Tabela 6 - Planificação da aula nº 55 da disciplina de Instrumento (Fonte: elaboração da autora)

Planificação da aula de Instrumento									
Disciplina	Violino		Sala/Plataforma	A 1.09		Duração	1h		Sumário
Professor	Gustavo Delgado				Aula nº	55		<i>Allegro</i> da 2ª Sonata para violino solo de J. S. Bach	
Aluno	-				Grau	12º			
Período	3º	Data	16/05/2022		Hora	15:05 - 16:05			
Conteúdos Programáticos	Competências Gerais		Competências Específicas		Estratégias		Recursos	Avaliação	Tempo
<i>Allegro</i> da 2ª Sonata para violino solo de J. S. Bach	Execução lenta da obra consciente de todos os aspetos físicos e auditivos presentes.		Dominar o controlo do arco consoante os diferentes golpes de arco e articulações presentes na obra, demonstrando destreza de braço direito.		Execução lenta da obra para estabilização e controlo do arco, bem como da afinação e do som.		Estante	Observação direta.	55' interpretação e trabalho da obra.
	Exercer controlo constante sobre o arco.		Manter a pulsação estável.		Desconstruir determinadas passagens de forma a reconhecer e interiorizar as distâncias entre intervalos, bem como melhorar a afinação.		Lápis e borracha	Postura, comportamento e atitude.	5' enumeração dos aspetos a melhorar.
	Controlar a pulsação e o ritmo.		Conseguir ter uma boa referência mental da distância entre os intervalos das notas.		Interpretação de passagens numa tessitura mais aguda com a ajuda do professor, tocando uma oitava abaixo ou com auxílio do piano.		2ª Sonata para violino solo de J. S. Bach	Pontualidade e assiduidade.	
	Aperfeiçoar a afinação, mantendo uma boa qualidade de som.		Conseguir estabilizar a afinação através da destreza de mão esquerda.		Preparação antecipada de mão esquerda e braço direito nos cruzamentos de corda.				
			Conseguir uma melhor qualidade de som através da destreza de mão esquerda, juntamente com o braço direito.						

			Exemplificação do professor e imitação do aluno.			
--	--	--	--	--	--	--

### Reflexão da aula de 16 de maio de 2022

No início desta aula, o professor Gustavo Delgado pediu à mestranda para lecionar a mesma. Para começar, perguntei à aluna em qual das obras sentia mais dificuldades, ao qual ela respondeu que preferia trabalhar o *Allegro* da 2ª Sonata de Bach porque era a obra que já não via há mais tempo. Assim sendo, pedi-lhe que começasse a tocar do início e deixei que ela levasse a interpretação até ao fim da primeira página. Positivamente, a aluna manteve a sua afinação maioritariamente estável, ainda que num tempo lento, e por esta mesma razão pedi-lhe que voltasse a tocar do início, mas numa velocidade mais rápida. Dei-lhe indicações das notas que não tinham ficado com uma afinação tão estável e que correspondiam, em grande parte, às extensões de quarto dedo.

A aluna repetiu a interpretação numa velocidade mais rápida e não se detetou qualquer problema, pelo que lhe pedi para continuar para a segunda página. Aqui foi notório que a parte final da segunda página não estava tão bem estudada, tal como toda a terceira página. Por esta razão, trabalhei com a aluna a partir desta secção da obra, identificando algumas problemáticas ligadas às mudanças de posição – por vezes a aluna não deslocava a mão esquerda na sua totalidade (devido ao posicionamento incorreto do polegar), acabando por desafinar a nota de chegada – afinação e extensões. Muitas vezes a aluna não sabia qual dedo utilizar para tocar determinada nota, pelo que lhe pedi que, em casa, fizesse esse trabalho de marcação (que já tinha sido feito e decidido pelo professor, mas que a aluna não registou por completo). Também se ia enganando em algumas alterações nas notas.

Para trabalhar cruzamentos de corda, pedi-lhe que interpretasse pequenas passagens seleccionadas em cordas soltas de forma a criar memória muscular de braço direito, para que depois fosse mais fácil juntar a mão esquerda. Esta estratégia resultou, facilitando grandemente a agilidade da aluna nos cruzamentos de corda. Também recorri à ajuda do piano e da voz para entoar algumas passagens em que a afinação da aluna não se encontrava estável; pedi-lhe que ouvisse, primeiro, as passagens entoadas/tocadas no piano e que interpretasse de seguida. A aluna apresentava muito melhor perceção da afinação se tivesse alguma referência auditiva.

Outro aspeto importante trabalhado na aula foi a confiança durante a performance; as interpretações da aluna caracterizam-se por ‘variações’ constantes consoante a sua confiança em determinadas passagens. Quando se encontrava pouco confiante acabava por utilizar menos arco e desacelerava o tempo, o que prejudicava bastante a afinação. Desta forma, enquanto ela interpretava a obra fui

dizendo em voz alta e assertiva “com confiança!”. Mesmo em passagens escritas em *piano*, dizia “é piano, mas confiante!”, e melhorou bastante a sua interpretação.

## 4. Reflexão final

A apresentação do presente Dossier de Estágio significa a conclusão de mais uma etapa na formação académica da mestranda e, através das experiências proporcionadas durante o ano letivo, revelou-se numa componente fundamental para o desenvolvimento da sua prática profissional.

Para além da prática educativa a nível da disciplina de Instrumento, este estágio permitiu adquirir conhecimentos relativos à prática da disciplina de Classe de Conjunto, neste caso, constituída por um número elevado de alunos. Desta forma, foi possível uma construção de conhecimentos que vão permitir lidar, futuramente, com grupos de um número elevado de alunos. Assim sendo, também será possível adaptar e utilizar estes conhecimentos e estratégias para grupos mais pequenos, como *ensembles* ou grupos de música de câmara.

Também foi possível aprender a conjugar o método de ensino com as diferentes personalidades e características dos alunos, mesmo com um número elevado. Moldar a prática pedagógica consoante a disponibilidade física e emocional dos alunos perante determinada aula, é essencial para que esta se revele produtiva e frutífera. Contudo, também se revelou necessário saber quando se deve ter uma postura totalmente firme para que não haja dispersão e ‘tumulto’ dentro da sala de aula. Desta forma, foi possível concluir que a atenção e postura são fatores determinantes para lecionar uma aula com um número tão avultado de alunos.

Relativamente à disciplina de Instrumento, a realização deste estágio também permitiu a construção de estratégias que permitam lidar com alunos que decidem não prosseguir com o estudo do seu instrumento no Ensino Superior, como se revelou ser o caso da aluna acompanhada. Foi de grande importância pois, através da própria experiência enquanto aluna de instrumento, a mestranda possuía, maioritariamente, conhecimentos relativos a alunos com pretensões de prosseguir os seus estudos no Ensino Superior. Assim sendo, foi possível aprender mecanismos e estratégias que vão de encontro com os casos de desistência que, note-se, sendo uma posição decidida e defendida pelo aluno, é totalmente merecedora de respeito por parte dos professores. Para além disso, também é necessário perceber de que forma é possível ajudar estes alunos para que não se sintam excluídos, mas apoiados na sua decisão.

No caso específico da aluna acompanhada, apesar de não querer prosseguir com o estudo do seu instrumento devido às suas dificuldades técnicas, tinha o objetivo de ingressar no Ensino Superior, mas na disciplina de Formação Musical. Assim sendo, foi necessário trabalhar de forma consistente com a mesma de forma a que conseguisse completar o 12º ano de escolaridade com uma boa avaliação, pelo que se continuou a realizar um trabalho sério e de forma consciente que lhe permitisse superar as suas dificuldades.

Em tom conclusivo, pode afirmar-se que o estágio se revelou fundamental para a construção de conhecimentos por parte da mestranda que se revelarão de grande importância na sua prática pedagógica futura. Tornou-se evidente que, guiar o aluno para o seu sucesso, independentemente da área, é o mais importante.

## **Parte II - Investigação**

**A ansiedade nos jovens estudantes de música: o caso dos alunos de cordas que integram e são provenientes das escolas profissionais**

## 5. Ansiedade

### 5.1. Conceito

A ansiedade é caracterizada como uma reação natural do indivíduo em resposta à sensação de perigo ou *stress* que este experiencia no dia a dia. Quando esta reação é considerada proporcional à ameaça vivida, considera-se que a ansiedade é uma resposta adaptativa normal, no entanto, se a ansiedade se revelar desproporcional, prolongada e/ou inadequada relativamente ao estímulo que a desencadeou, poderá transformar-se numa patologia (Batista & Oliveira, 2005; Serviço Nacional de Saúde 24, 2022).

A ansiedade também se entende como um estado psicológico e fisiológico caracterizado por elementos somáticos, cognitivos, emocionais e/ou comportamentais, e que é ativado quando o indivíduo se encontra em situações potencialmente ameaçadoras ou perante perigos reais (Baptista et al., 2005; Grolli et al., 2017; Rocha & Correia, 2005). É uma reação orgânica considerada necessária à auto-preservação (Baptista et al., 2005), que está associada a diversos fatores biológicos, psicológicos ou sociais (Grolli et al., 2017) e que pode estar ligado a atividades que implicam concentração, habilidades e autoavaliação (Sinico et al., 2012, como referenciado em Sinico & Winter, 2012), o que acontece regularmente com os estudantes de música.

Segundo Rocha e Correia (2005, p. 2), a participação do sujeito na sociedade contemporânea já completa por si só “um requisito suficiente para o surgimento da ansiedade”. Kaplan e Sadock (1990), referidos pelas autoras, definem a era moderna como a ‘Idade da Ansiedade’, fazendo associação deste fato à inquieta dinâmica existencial da modernidade, com uma sociedade que se tornou industrial, de enorme competitividade e de um consumismo descontrolado. Cury (2015) também refere que “vivemos numa sociedade urgente, rápida e ansiosa” (p. 9). Desta forma, viver com ansiedade acaba por ser considerado algo comum no homem moderno ou um caminho que, de certa forma, toda a gente estará destinada a percorrer.

Apesar de a ansiedade ter sido largamente estudada dentro da área da psicologia, esta manifesta-se em diferentes campos, como na medicina, desporto e artes, podendo influenciar tanto positivamente como negativamente o desempenho do indivíduo. Devido às características individuais de cada um, a ansiedade pode revelar-se de diversas formas e com diversos sintomas em diferentes sujeitos (Sinico et al., 2012).

Em termos emotivos, a ansiedade “constitui um conjunto complexo de emoções, formado pela emoção dominante do medo, à qual se associam outras, entre as quais a culpabilidade, a amargura, a vergonha e o interesse-excitação” (Serra, 1980, p. 93). Vista como um processo, a ansiedade é fomentada por uma sucessão de eventos cognitivos, afetivos e comportamentais, que são provocados por qualquer estímulo que cause *stress* ao indivíduo e este, por sua vez, entende e interpreta a situação provocada

por esse mesmo estímulo de acordo com vivências passadas. Se a circunstância for interpretada como não sendo uma ameaça, o sujeito reage com ansiedade-estado baixa. Contudo “se a circunstância for percebida como ameaçadora, sem objeto de perigo, ou seja, simbólica, inespecífica e antecipada, o indivíduo responde com alta ansiedade-estado” (Rocha & Correia, 2005, p.3). Imediatamente, o sujeito irá vivenciar uma subida na intensidade de um estado emocional que irá ser caracterizado por tensão, agitação, alterações no batimento cardíaco, respiração irregular, tremores, entre outros. A duração e intensidade destes traços fisiológicos são definidos pela forma como a situação foi interpretada e pela persistência da perspectiva individual da situação como ameaçadora.

Quando situações deste género acontecem frequentemente, o sujeito passa a desenvolver mecanismos de defesa psicológicos e processos de ajustamento físicos de forma a poder minimizá-las. Não obstante, quando a ansiedade não cumpre a sua função de alarme psicobiológico adaptativo e passa a tornar-se num estado desagradável e incómodo, sem qualquer estímulo externo congruente ou proporcional para a explicar, pode tornar-se numa patologia (transtorno de ansiedade) que excede a capacidade adaptativa do indivíduo, prejudicando o seu desempenho pessoal, social e/ou profissional (Rocha & Correia, 2005; Sinico & Winter, 2012; Associação Psiquiátrica Americana, 2014). Assim sendo, pode afirmar-se que a ansiedade é um estado emocional complexo que se manifesta quando o sujeito entende que a sua integridade física ou moral é ameaçada.

Pode afirmar-se que o uso do termo ‘ansiedade’ tem vindo a ser utilizado pela população com os mais variados sentidos: indivíduos que referem estar ansiosos por terem terminado de ver uma série televisiva; estudantes de música que ficam ansiosos antes de uma audição; pessoas que sentem ansiedade por se encontrarem na possibilidade de entrar num elevador, preferindo a utilização de escadas; indivíduos que se sentem ansiosos quando se deparam com a possibilidade de rejeição, são submetidas ao julgamento crítico ou realizam atividades consideradas importantes; há quem mude a direção do seu percurso na rua apenas para não se cruzar com alguém que vê à distância e com quem não possui boas relações; em termos clínicos, os profissionais são confrontados com pessoas que lavam frequentemente as mãos por afirmarem que, não as lavar, as deixa ansiosas; há indivíduos que, em pleno convívio com outros, parecem encontrar-se ‘numa pilha de nervos’, sendo esse um traço da sua personalidade. “Em literatura ou em psicologia a ansiedade pode ser valorizada como uma emoção. Em termos laboratoriais tem havido autores que preferem considerá-la como um impulso ou uma simples resposta emocional” (Serra, 1980, p. 94). Não obstante, tudo isto indica que o mesmo conceito é considerado segundo aspetos muito distintos: nuns casos como uma reação emocional despoletada por determinados estímulos; noutros como um traço de personalidade; noutros como ação propulsora de um dado comportamento; e outros ainda, mas não só, como uma mera emoção.

Desta forma, a ansiedade permanece como um tema complexo que se manifesta de inúmeras formas, pelas variadas razões, consoante as características e vivências de cada

indivíduo, podendo invadir tanto o campo dito 'normal' como o campo patológico. Serra (1980) também nos diz que não existe, praticamente, nenhum cenário psiquiátrico onde a ansiedade não desempenhe ou possa vir a desempenhar um papel de importância, principalmente em casos de depressão.

Há fatores que podem determinar a predisposição do indivíduo para a ansiedade como a sua personalidade, autoestima, autoconfiança, apoio social, saúde e as suas capacidades para lidar com situações promotoras desse sentimento (Ramos & Carvalho, 2008). Relativamente às causas associadas ao surgimento de ansiedade, podem ser várias: genéticas, psicológicas, traumas, drogas, problemas de saúde mental ou problemas físicos (como doenças ligadas à tiroide). Contudo, pode não ser claro o porquê de o indivíduo se sentir com ansiedade; muitas vezes, deve-se a uma combinação da personalidade do sujeito, de acontecimentos considerados importantes, ou grandes mudanças de vida (SNS24, 2022). Desta forma, poder-se-á afirmar que o processo de transição que um jovem-estudante enfrenta, desde a realização dos exames de acesso, a saída do Ensino Secundário, a transição para o Ensino Superior e a sua adaptação, pode ser uma situação indutora de ansiedade.

Apesar de existirem diversas perturbações de ansiedade, como as fobias, os ataques de pânico, entre outros, todas elas são caracterizadas por sentimentos de medo e ansiedade excessivos e consequentes respostas comportamentais. “Medo é a resposta emocional a ameaça real ou percebida, enquanto *ansiedade* é a antecipação de ameaça futura” (APA, 2014, p. 189). Cerca de 1 em cada 10 pessoas podem ser afetadas por transtornos de ansiedade ao longo da vida e, caso esses não sejam devidamente tratados, podem trazer a incapacidade de trabalhar, de realizar as tarefas do dia a dia, levar ao abuso de substâncias nocivas ou a outros problemas de saúde, tais como a depressão. Alguns dos tratamentos da ansiedade passam pela psicoterapia ou medicação (Serviço Nacional de Saúde 24, 2022).

Para uma melhor compreensão dos aspetos prejudiciais destes transtornos/perturbações na vida do indivíduo irão descrever-se, de forma resumida, alguns dos mesmos.

- Transtorno de ansiedade de separação: é caracterizado por estados de apreensão ou ansiedade relativamente à separação de figuras de apego que, por fim, se tornam impróprias para o desenvolvimento do indivíduo. Este, por sua vez, sente medo ou ansiedade persistentes quando configura possíveis cenários que levem à perda, separação ou dano das figuras de apego, levando à relutância em se afastar delas bem como sintomas físicos de aflição e pesadelos (APA, 2014).
- Mutismo seletivo: em indivíduos com este transtorno pode verificar-se o fracasso consistente para verbalizar em ambientes sociais onde está implícita uma expectativa para tal (como nas instituições de ensino ou conferências), mesmo que estes indivíduos falem noutra tipo de situações sem qualquer entrave (APA, 2014).

- Fobia específica: neste caso, o indivíduo é apreensivo, ansioso ou esquiva-se de objetos ou situações específicas. Estas características (medo/apreensão, ansiedade e o ser esquivo) são, quase sempre, imediatamente provocadas pela situação fóbica até que se tornam persistentes e fora de proporção, comparativamente ao perigo real que a ameaça representa (APA, 2014).
- Transtorno de ansiedade social (fobia social): aqui verificam-se estados de ansiedade, medo e fuga de interações e situações sociais que possam envolver a possibilidade de avaliação, pois o indivíduo pressupõe ser negativamente avaliado pelos presentes levando à humilhação ou rejeição. Ao contrário do mutismo seletivo descrito anteriormente, aqui não é necessária uma interação verbal para que o indivíduo se sinta ameaçado (APA, 2014).
- Transtorno de pânico: um indivíduo que sofra deste transtorno vivencia ataques de pânico inesperados e recorrentes e apresenta uma constante preocupação e apreensão pela possibilidade de voltar a experienciar novos ataques ou “alterações desadaptativas em seu comportamento devido aos ataques de pânico (...). Os ataques de pânico são ataques abruptos de medo intenso ou desconforto intenso que atingem um pico em poucos minutos, acompanhados de sintomas físicos e/ou cognitivos” (APA, 2014, p. 190). Estes podem destacar-se dentro das perturbações/transtornos de ansiedade como um tipo específico de reação ao medo, mas não lhes são restritos, podendo também ser ligados a outros transtornos mentais.
- Agorafobia: sujeitos com este transtorno são caracterizados por serem apreensivos e ansiosos em situações onde julgam não haver fuga possível ou por haver a possibilidade de não conseguirem encontrar auxílio disponível caso desenvolvam sintomas incapacitantes, constrangedores ou ligados ao pânico. Situações do género incluem usar transportes públicos, estar em espaços abertos ou fechados, encontrarem-se numa fila ou no meio de uma multidão, ou estar fora de casa noutra tipo de situações. Estas situações, por sua vez, geram medo e/ou ansiedade e, ou são evitadas com frequência, ou requerem a presença de um acompanhante (APA, 2014).
- Transtorno de ansiedade generalizada: as principais características deste transtorno são a ansiedade e preocupação persistentes e excessivas relativamente a várias questões, como, por exemplo, o desempenho no trabalho e na escola, que o indivíduo apresenta dificuldade em controlar. Também são comuns sintomas físicos como a inquietação, fadiga, irritabilidade, tensão muscular, perturbações do sono, entre outros (APA, 2014).

Em 2019, estimou-se que uma em cada oito pessoas, a nível mundial, vivia com um transtorno mental, incluindo 14,7% dos adolescentes do mundo com idades compreendidas entre os 15 e os 19 anos. Ou seja, em pré-pandemia, quase mil milhões de pessoas lidavam com transtornos mentais, sendo que, dentro destas 970 milhões de

peças, 31% correspondia a transtornos de ansiedade equivalentes a 298 milhões de pessoas. Apenas um ano depois, em 2020, este número sofreu um aumento significativo de 26% resultando em 374 milhões de pessoas a sofrer com um transtorno de ansiedade, número este influenciado pelas repercussões da pandemia de Covid-19 (World Health Organization, 2022).

Apesar de autores como Carneiro et al. (2022) considerarem a população de jovens-adultos como tendo um bom estado de saúde mental, vários estudos sugerem o contrário. Em 2020, um estudo realizado por Almeida et al. (2020) entre os meses de maio e julho revelou que 27% da amostra da população geral apresentava sintomas de ansiedade moderada a grave, sendo que os jovens com idades compreendidas entre os 18 e os 29 anos de idade se encontravam no grupo dos mais afetados, juntamente com as mulheres, desempregados e indivíduos com baixos rendimentos.

A Organização Mundial da Saúde afirma que a “ansiedade é o transtorno mental mais predominante entre os adolescentes mais velhos (4.6%)”<sup>1</sup> (WHO, 2022, p. 44) e que a 4<sup>a</sup> causa de morte mais predominante entre os jovens com idades compreendidas entre os 15 e os 29 anos é o suicídio. Também num estudo realizado por Gaspar et al. (2019), onde participaram 8215 adolescentes portugueses, foi possível verificar que o surgimento de sintomas ligados à ansiedade e depressão está relacionado com o processo de transição entre a infância e a idade adulta. Os autores revelam a importância da presença e construção de redes de apoio social e emocional como a família, pares e professores.

Atingir e manter um bom estado de saúde mental tem-se tornado num desafio para cada vez mais pessoas pelo facto de esta ter vindo a ser uma das áreas mais negligenciadas da saúde pública durante décadas.

Quando se trata de saúde física, é amplamente aceite que as pessoas precisam de valorizar e cuidar da sua própria saúde, e que os governos podem ajudar a informar e apoiar as pessoas, por exemplo, através da promoção de atividade física, dietas saudáveis e o não uso de tabaco e álcool. Esta abordagem é igualmente importante para a saúde mental<sup>2</sup> (WHO, 2022, p. 66).

Visto sermos uma sociedade cada vez mais propensa ao desenvolvimento de ansiedade (Ferreira, 2009) é imperativo que se dê cada vez mais importância à população mais jovem de forma a conseguir reverter, ou pelo menos atenuar, esta realidade. Atuar nos períodos mais críticos dos jovens, como é o caso do processo de transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior, deveria tornar-se num dos principais focos das instituições de ensino que, tendo como premissa um bom desenvolvimento integral dos estudantes, não podem descuidar do seu bem-estar mental.

---

<sup>1</sup> “Anxiety is the most prevalent mental disorder among older adolescents (4.6%)”.

<sup>2</sup> “When it comes to physical health, it is widely accepted that people need to appreciate and look after their own health, and that governments can help to inform and support people, for example by promoting physical activity, healthy diets and no tobacco and alcohol use. This approach is just as important for mental health”.

## 5.2. Ansiedade propulsora vs. incapacitante

A ansiedade pode afetar as áreas cognitiva, social, afetiva e física do jovem estudante (Batista & Oliveira, 2005). A maneira de como o indivíduo reage perante a presença de ansiedade pode determinar as suas ações de um ponto de vista positivo, quando propulsiona o seu desenvolvimento, ou negativo quando interfere nas suas capacidades físicas, sociais ou cognitivas.

Sendo uma manifestação de alerta do ser humano que informa sobre perigos iminentes, a ansiedade possibilita ao sujeito a tomada de medidas que possam enfrentar essas ameaças. Desta forma, prepara o sujeito para (1) enfrentar situações que possam ser nocivas, como punições, privações ou qualquer tipo de ameaça à integridade física e/ou moral e para (2) a tomada de decisões necessárias que impeçam a realização desses possíveis prejuízos, pretendendo, pelo menos, diminuir as suas consequências.

É também necessário distinguir dois conceitos que estão intrinsecamente ligados ao indivíduo e à forma de como ele reage à ansiedade, sendo eles a ansiedade traço e a ansiedade estado. A ansiedade traço diz respeito às características inatas e individuais de cada sujeito que o fazem reagir de determinada forma a determinada problemática, enquanto a ansiedade estado se refere à resposta que o indivíduo tem perante determinada situação ou possível ameaça (Sinico & Winter, 2012; Ferreira et al., 2009).

Entre outros autores, Blainey (1980), referido por Rocha e Correia (2005), concluiu que quando a intensidade da ansiedade é leve, pode auxiliar o sujeito na sua procura pelo saber; a isto pode nomear-se de ansiedade propulsora. Por outro lado, quando a intensidade da ansiedade é média ou intensa, a aprendizagem, a concentração e a percepção acabam por diminuir ou são distorcidas, fazendo com que a capacidade de absorver e processar a informação fique alterada. Ou seja, o funcionamento cognitivo do indivíduo acaba por ser prejudicado, podendo chamar-se de ansiedade incapacitante.

Considere-se um estudante de música que esteja a finalizar os seus estudos no Ensino Secundário e que se prepara para integrar o Ensino Superior. A pressão sentida ao longo o ano académico para cumprir determinados objetivos e prazos, pode traduzir-se num aumento da intensidade de ansiedade. Esta, por sua vez, caso o aluno não seja capaz de se autorregular, pode interferir na sua capacidade de concentração e aprendizagem, acabando por afetar os seus resultados escolares bem como comprometer o seu futuro académico e profissional.

Um outro exemplo, dentro do contexto performativo, pode averiguar-se em dois jovens estudantes de música a realizar a mesma prova de performance; um aluno apresentando nível de intensidade de ansiedade leve, e o outro aluno apresentando nível de intensidade de ansiedade média. Neste contexto performativo, o aluno que possui intensidade de ansiedade leve poderá aumentar a sua concentração por se ver diante de uma prova importante e conseguir controlar as suas reações e

comportamentos, levando a uma boa performance (ansiedade propulsora). No caso do aluno com maior intensidade de ansiedade, este poderá sentir-se psicológica e fisicamente incapaz de lidar com a presente situação, afetando o seu funcionamento cognitivo e prejudicando a sua performance (ansiedade incapacitante).

Desta forma, poderá concluir-se que diferentes níveis de intensidade de ansiedade podem influenciar, tanto de forma positiva como de forma negativa, as ações de um jovem estudante. Por esta mesma razão, revela-se de grande importância que os jovens possuam as ferramentas necessárias para regular os períodos de ansiedade, como as estratégias de *coping*. Mas também é necessário que os sistemas de suporte como a família, professores e instituições de ensino estejam atentos a este tipo de situações indutoras de ansiedade e ao comportamento dos estudantes, para que a ansiedade não se transforme, posteriormente, em patologias que necessitem de intervenção terapêutica.

### 5.3. Sintomas

Como já foi abordado anteriormente, os indivíduos reagem de diferentes maneiras quando expostos a situações críticas indutoras de ansiedade, sendo que os seus sintomas também variam consoante as características próprias e vivências de cada um. Ou seja, dois indivíduos que estejam a vivenciar o mesmo estímulo de perigo ou *stress* podem reagir com diferentes sintomas de ansiedade devido às suas experiências anteriores de vida e características pessoais.

São vários os autores que construíram uma divisão dos diferentes sintomas da ansiedade por categorias. “A manifestação de sintomas ansiosos envolve, normalmente, a presença de respostas fisiológicas, comportamentais e cognitivas dos sujeitos” (Grolli et al., 2017, p. 93). O SNS24 (2022) também apresenta os sintomas da ansiedade, podendo categorizar-se da seguinte forma:

- sintomas psicológicos: sensação de medo intenso, apreensão, inquietação, preocupação persistente, impaciência, angústia, vertigens, dificuldade na concentração, memória prejudicada, insónias e irritabilidade (Ferreira et al., 2009; Grolli et al., 2017; Sinico & Winter, 2012; Batista & Oliveira, 2005; SNS24, 2022);
- sintomas físicos: tensão, dor muscular, tremores, respiração irregular, tonturas, náuseas, diarreia, calafrios, formigueiros, alterações do batimento cardíaco, aumento da transpiração, boca seca, dores de cabeça, fadiga ou sensação de fraqueza, aumento da tensão arterial e vontade súbita de urinar ou defecar (Ferreira et al., 2009; Grolli et al., 2017; Sinico & Winter, 2012; Batista & Oliveira, 2005; SNS24, 2022);
- sintomas comportamentais: evitamento e/ou fuga da ameaça ou perigo, resposta exagerada à surpresa (Grolli et al., 2017; Batista & Oliveira, 2005; SNS24, 2022).

O sintoma mais comumente abordado na literatura (Ferreira et al., 2009; Rocha & Correia, 2005; Sinico & Winter, 2012; Grolli et al., 2017; Batista & Oliveira, 2005; SNS24, 2022) diz respeito às alterações do batimento cardíaco, sendo que, um indivíduo que experiencie um estado de ansiedade pode facilmente verificar alterações do funcionamento do seu coração (Serra, 1980), como a presença de taquicardias. A presença e intensidade dos sintomas podem trazer condições prejudiciais tais como a percepção negativa das habilidades motoras e intelectuais do próprio indivíduo (Ferreira, et al., 2009).

Devido à larga extensão dos sintomas da ansiedade, é importante que todos os envolvidos no processo de aprendizagem dos jovens-adultos estudantes, como família, pares, professores e instituições de ensino, estejam informados e atentos ao possível surgimento destes sintomas. Através da sua identificação e intervenção, poder-se-á prevenir o desenvolvimento de estados de ansiedade persistentes e possíveis patologias que prejudicariam a saúde psicológica e física dos jovens.

## 6. Estratégias de *coping*

Não se pode falar numa transição e adaptação favorável do estudante entre o Ensino Secundário e o Ensino Superior sem mencionar as estratégias de *coping*, por se tornarem uma variável importante desse processo. As estratégias de *coping* variam consoante as características de cada indivíduo, as suas experiências passadas, e podem mudar perante as diferentes situações com as quais este é confrontado. Ou seja, para diferentes situações (performance pública, desorientação no estudo, indecisão profissional, entre outras), o mesmo estudante pode reagir de formas diferentes criando estratégias de *coping* diferentes.

“Coping pode ser definido como um conjunto de estratégias cognitivas e comportamentais desenvolvidas pelas pessoas para lidar com as exigências internas e externas da relação entre o indivíduo e o ambiente” (Dias & Pais-Ribeiro, 2019, p. 55). Estas estratégias, por sua vez, estão interligadas com a saúde mental do indivíduo visto que podem, não só, moderar o impacto das dificuldades que surgem ao longo da vida, mas também melhorar o nível de bem-estar psicológico e reduzir o sofrimento. Também podem resultar em mudanças na própria saúde do indivíduo quando este age favoravelmente ao evitar comportamentos de risco, como por exemplo, recorrer ao início de uma atividade física em vez do uso de bebidas alcoólicas ou qualquer substância nociva. Este padrão de comportamento, associado a estratégias de *coping* positivas, pode influenciar a saúde do próprio estudante; por outro lado, o uso de estratégias de *coping* negativas, como o fumar, a evitação de situações potencialmente indutoras de ansiedade, a negação do problema, a autoculpabilização ou a adoção de comportamentos agressivos, podem interferir desfavoravelmente na saúde do estudante (Dias & Pais-Ribeiro, 2019). Apesar de as estratégias de *coping* negativas poderem proporcionar um alívio momentâneo, não resolvem o problema vivenciado pelo indivíduo, podendo levar ao seu agravamento e ao prolongamento de emoções desagradáveis.

Uma das definições mais conhecida de *coping* foi proposta por Lazarus e Folkman (1984) e consiste num conjunto de esforços cognitivos e comportamentais utilizados com o objetivo de auxiliar o indivíduo a lidar com determinado desafio. O modelo de *coping* que os autores apresentaram originalmente divide este fenómeno em duas categorias: o *coping* focado na problemática e resolução, e o *coping* focado na emoção. O *coping* focado na problemática diz respeito às estratégias usadas com a premissa de alterar ou manipular a ameaça; uma vez que permitem a mudança do evento, estas estratégias são consideradas estratégias de adaptação, quer pela tentativa de eliminar o problema, quer pela tentativa de redução da sua capacidade de impacto. Já o *coping* focado na emoção é caracterizado por estratégias como o distanciamento, a fuga da problemática e a procura por apoio emocional; é uma tentativa de substituir ou regular o impacto emocional, resultando em processos defensivos que permitem ao indivíduo evitar a realidade do confronto da ameaça.

Estes dois tipos de *coping* podem relacionar-se entre si quando o *coping* focado na emoção desencadeia o *coping* focado no problema ao resolver determinada questão emocional ligada à tensão ou ansiedade, que impedia a utilização do *coping* focado no problema; e quando este, depois de diminuir ou eliminar a ameaça, acaba por diminuir a tensão emocional (Carver e Scheier, 1994, como referenciado por Cardoso, 2011).

Segundo Folkman e Lazarus (1980, como referenciado por Cardoso, 2011), a escolha por *coping* focado na emoção ou *coping* focado no problema varia consoante a avaliação que o indivíduo efetua perante a situação problemática. Neste sentido, referem duas formas possíveis de avaliação: a ‘avaliação primária’, que diz respeito a um processo cognitivo que avalia os riscos presentes perante determinado evento, e a ‘avaliação secundária’ que analisa os recursos disponíveis que o indivíduo possui para lidar com determinado problema. É importante que o indivíduo conheça a situação que está a vivenciar, pois quanto melhor estiver definido esse contexto, melhor se estabelece a ligação entre o processo de *coping* e as exigências da situação. Quando um estudante ingressa no Ensino Superior ou no mercado de trabalho, pode considerar-se que ocorreu uma transição pois o papel do indivíduo foi alterado, bem como as suas responsabilidades, relações, entre outros. A avaliação que o estudante constrói durante este processo de transição, seja para o Ensino Superior ou para o mercado de trabalho, desempenha um papel fundamental ao ser um regulador das estratégias de *coping* (Dias, 2015). Desta forma, o *coping* pode tornar-se num processo adaptativo em função dos estímulos dos contextos vivenciados pelo indivíduo, tendo em conta, também, as avaliações e reavaliações realizadas pelo mesmo (Lazarus & Folkman, 1984).

Num estudo realizado por Carlotto et al. (2015) a estudantes universitários, no Brasil, foi possível verificar que a utilização de estratégias focadas no problema constituiu-se numa variável positiva da adaptação ao Ensino Superior. O confronto dos desafios colocados ao estudante, com foco no problema, possibilita uma melhor gestão das estratégias e confronto com as situações indutoras de ansiedade, normalmente presentes no contexto adaptativo do Ensino Secundário para o Ensino Superior. Em oposição, as estratégias focadas na emoção foram negativamente correlacionadas com este processo; apesar de ser perceptível um alívio inicial, o uso de estratégias como a negação ou fuga, interferem negativamente na adaptação do estudante a médio e longo prazo, pois, apesar de o problema ter sido contornado, este não foi resolvido.

Mais recentemente, tem vindo a ser mencionada uma terceira categoria de estratégias de *coping*: o *coping* focalizado. Segundo Dias e Ribeiro (2019), este tem, por sua vez, como base:

valores e crenças mais profundas e permite a revisão dos objetivos existenciais e a reordenação de prioridades por meio da experiência de vida, com o propósito de motivar e sustentar o enfrentamento e o bem-estar durante o tempo de dificuldades (p. 63).

Este estilo de *coping* manobra as emoções positivas que ajudam no processo de recuperação de capacidades capazes de enfrentar o problema, auxiliando a transformação de uma avaliação de ameaças numa avaliação de desafios. É importante mencionar que as diferentes categorias de *coping* não se excluem umas às outras pois diferentes estratégias podem ser usadas em simultâneo para enfrentar determinada ameaça (Dias & Pais-Ribeiro, 2019).

Falando mais concretamente nos estudantes de música, as condições de trabalho de músicos profissionais são geradoras de um enorme stress (Sternbach, 1995, como referido em Hallam et al., 2016). Como atletas de alta competição, os músicos, incluindo os estudantes, têm de “manter as suas habilidades na forma máxima, suportar muitas horas de solidão, estudo repetitivo, autoavaliar constantemente as suas performances e sujeitar as suas performances públicas a um escrutínio minucioso”<sup>3</sup> (Hallam et al., 2016, p. 638). Estes indivíduos variam na sua capacidade de *coping* visto que nem todos os músicos sofrem do mesmo nível de ansiedade nem possuem as mesmas características individuais. Os sujeitos mais suscetíveis a serem ansiosos podem encontrar mais dificuldades em encontrar estratégias de *coping*, bem como aqueles que não confiam nas suas capacidades ou que adotaram estratégias negativas para lidar com a sua ansiedade, como o consumo de álcool ou drogas (Hallam et al., 2016).

Relativamente à adaptação social dos jovens-adultos, é de grande importância que se encoraje os estudantes a exteriorizar as suas preocupações, orientando-os na procura de estratégias que sejam eficazes na resposta a essas preocupações (Ferreira, 2009). Uma medida que poderia ser implementada nas instituições de ensino, consiste em grupos de discussão/encontro, onde os estudantes ouvem e partilham vivências, aprendendo entre si que não se encontram sozinhos a experienciar determinada situação. Desta forma, através da partilha, os estudantes poderiam identificar-se com o outro, permitindo a construção de novas amizades e criando, simultaneamente, um sistema de suporte social necessário à sua adaptação.

É essencial que os alunos utilizem boas estratégias de *coping* durante o seu percurso académico, pois a falha dessas estratégias determina o desencadear de vivências e sentimentos de ansiedade e mal-estar psicológico e físico. A continuidade de sentimentos e vivências negativas “poderá dar origem a estados marcados de ansiedade, depressão e solidão, com claros reflexos negativos na permanência e no sucesso escolar dos alunos” (Almeida, 2007, p. 207).

No que diz respeito à tomada de decisões relativamente à escolha do curso ou instituições de ensino, as escolas podem fornecer programas que apoiem na determinação de objetivos educacionais e de planeamento da carreira, auxiliando os jovens na procura pela sua vocação. Os estudantes deparam-se, muitas vezes, com uma multiplicidade de solicitações por parte das escolas, família e sociedade, não tendo à disposição um ambiente que forneça o apoio considerado necessário (Ferreira, 2009).

---

<sup>3</sup> “maintain their skills at peak form, endure many hours of solitary, repetitive practice, constantly self-evaluate their performances, and subject their public performances to close scrutiny.”

Num estudo realizado por Ramos e Carvalho (2008), pôde verificar-se quais as estratégias de *coping* mais utilizadas pelos estudantes universitários de Coimbra. As ações mais verificadas foram: o confronto e a resolução ativa dos problemas; o controlo interno/externo dos problemas; o pedido de ajuda; e uma atitude ativa de não interferência pelas ocorrências, não tendo tendência para utilizar estratégias de *coping* negativas, como o não confronto do problema.

Um outro estudo realizado por Caires e Silva (2011) a estudantes do 12<sup>o</sup> de escolaridade, revelou que as estratégias de *coping* mais utilizadas pelos alunos foram a procura por ajuda fora do contexto familiar, a resolução ativa dos problemas e o recurso à distração/relativização da problemática. Entre as menos utilizadas surgiram a procura por ajuda profissional e religiosa/espiritual e os consumos (que, por falta de informação por parte dos autores, pode assumir-se que seja tanto de substâncias nocivas, como o álcool, como de bens materiais).

Comparando estes dois estudos, apesar de semelhantes, os estudantes universitários revelaram o uso de mais estratégias de *coping* focado no problema em comparação com os alunos do 12<sup>o</sup> ano de escolaridade, o que sugere que, depois do processo de transição, os alunos do Ensino Superior já se encontram mais bem preparados para lidar com situações indutoras de ansiedade. Neste sentido, as escolas deveriam abordar esta matéria, principalmente com os estudantes do 12<sup>o</sup> ano de escolaridade e os estudantes do 1<sup>o</sup> ano de licenciatura, por se tratar de um ponto chave no bem-estar geral dos mesmos durante o seu processo de transição e adaptação.

## 7. A ansiedade durante o percurso académico dos estudantes de música

### 7.1. Ansiedade: uma dimensão constante no percurso de um músico

Sentir ansiedade é uma vivência inevitável do ser humano, estando presente durante todo o percurso académico dos estudantes de música por questões académicas, sociais ou pessoais. Situações como momentos de performance (Radocy & Boyle, 2003), indecisão ou incerteza profissional (Hutz & Bardagir, 2006), transformações no desenvolvimento do indivíduo (Dias & Sá, 2011) e transições entre ambientes educacionais (Hallam et al., 2016) revelam-se possíveis fatores indutores de ansiedade.

“A ansiedade tem aumentado expressivamente na população humana no último século, sobretudo devido às profundas transformações ocorridas no âmbito económico, social e cultural” (Ferreira et al., 2009, p. 974). Os jovens estudantes podem estar especialmente vulneráveis a esta problemática devido à sua idade, habilidade musical desenvolvida até então, experiência performativa, memória, entre outros (LeBlanc, 1994, como citado em Radocy & Boyle, 2003). Transições entre ambientes educacionais, como do Ensino Secundário para o Ensino Superior, ou do Ensino Superior para o meio profissional, podem resultar numa redução temporária das crenças pessoais dos jovens estudantes devido à formação de comparações com outros indivíduos de nível de desempenho superior (Hallam et al., 2016). Já a realização de performances, sendo uma característica real comum e necessária a todos os alunos de música, leva a que o estudante se foque numa inadequação pessoal e nas consequências reais ou imaginárias (Krohne & Schaffner, 1983, como referenciado em Radocy & Boyle, 2003). Ou seja, caso o aluno faça uma comparação não saudável entre as suas características e as características dos pares, pode levar a dúvidas interiores sobre as suas capacidades enquanto aluno e *performer*, criando ideias irrealistas sobre si mesmo.

Quando se fala em sucesso académico, não se pode restringir esta definição apenas aos resultados ou rendimento escolar. É necessário englobar, também, uma série de outras questões que dizem respeito ao crescimento do jovem: o desenvolvimento de autonomia, de identidade e de competências cognitivas; o estabelecimento de relações interpessoais positivas e gratificantes; a construção de uma vida emocional equilibrada e com um estilo de vida próprio; o desenvolvimento de um projeto vocacional; e o estabelecimento de um estilo de vida saudável que contribua para o seu bem-estar físico, mental, social e pessoal (Ferreira et al., 2001).

Desta forma, é importante ter em vista todos os aspetos ligados à construção da vida de um jovem-adulto estudante, como a instituição de ensino, a família, pares, professores, o próprio estudo individual, as expectativas dos estudantes e até as

estratégias de  *coping*  utilizadas para lidar com os momentos mais propensos à indução de ansiedade.

Abordando mais concretamente o estudo individual, para que o estudante de música tenha sucesso durante o seu percurso académico é necessário que o estudo do instrumento seja consistente e parte integral da sua vida, pois é essencial para desenvolver todos os aspetos que englobam a perícia musical (Hallam et al., 2016). “A música, talvez, mais do que qualquer outra atividade artística, exige um alto nível de perfeição daqueles que esperam ter sucesso nela. Cada aspeto da música está diretamente relacionado a uma busca pela perfeição<sup>4</sup>” (Dews & Williams, 1989, p. 46). Assim sendo, o aluno é confrontado com vários fatores que requerem a sua atenção e empenho, como o desenvolvimento das suas capacidades técnicas, e não só.

O estudo de um instrumento requer esforços considerados necessários (físicos e mentais) como disciplina, motivação, capacidades técnicas e cognitivas. O desenvolvimento da sua interpretação musical, a realização das suas audições/provas de memória, o medo do palco/performance, os ensaios e a cooperação exigida dentro de grupos como orquestras e formações de música de câmara, podem ser motivos que facilitam o surgimento da ansiedade, pois todos estes elementos requerem capacidades cognitivas, técnicas, de performance, de comunicação e de aprendizagem.

Todas estas competências são complexas e diferentes entre si, não podendo, assim, ser adquiridas, mantidas e/ou aperfeiçoadas apenas através da simples repetição do estudo. “Os processos envolvidos no estudo musical instrumental são provavelmente os mais complexos de todas as atividades humanas”<sup>5</sup> (Hallam et al., 2016, p. 542). É importante compreender que estes processos não se restringem à complexa atividade sensoriomotora, mas que envolvem, também, a imaginação, a memória e a emoção. A qualidade que um estudante de música ou que um músico, no geral, apresenta em transferir cores, emoções, fantasias e imagens aos seus ouvintes, não depende apenas do estudo/prática, mas sim das suas experiências diárias, das interações e relações humanas, de um ambiente criativo e artístico, e da emoção e empatia profundas. Por esta mesma razão, torna-se imperativo que o jovem-adulto estudante de música seja exposto ao maior número de experiências de qualidade, sem comprometer o seu bem-estar psicológico.

Também é importante pensar nas dimensões fora do contexto académico que desencadeiam sentimentos de ansiedade e que influenciam o desempenho do estudante. O falecimento de um ente querido ou outro tipo de evento traumático, como o recente desenvolvimento da pandemia de Covid-19 e as consequentes restrições impostas, contribuem significativamente para mudanças do bem-estar psicológico dos jovens estudantes, mudanças estas que se observaram num estudo realizado por Carneiro et al. (2022), relativo ao impacto da pandemia de Covid-19, a jovens-adultos

---

<sup>4</sup> “Music, perhaps more than any other artistic pursuit, demands a high level of perfection from those hopeful of being successful in it. Every aspect of music is directly related to a search for perfection”.

<sup>5</sup> “The processes involved in instrumental musical training are probably the most complex of all human activities”.

estudantes. No referido estudo, muitos deles afirmaram, por exemplo, ter experienciado alterações do sono, uma parte essencial do bem-estar psicológico de qualquer indivíduo. Para além disso, também se verificou um aumento de sentimentos de nervosismo, tensão e ansiedade, e dificuldade em controlar as emoções.

A Organização Mundial da Saúde também revelou que um grande número de pessoas reportou problemas de saúde mental desde o início da pandemia, como sintomas de depressão e ansiedade. Também referiu que

Estudos mostram que as pessoas mais jovens foram mais afetadas do que outros adultos. O encerramento prolongado de escolas e universidades interrompeu rotinas e conexões sociais, significando que os jovens perderam aprendizagens e experiências espectáveis para um desenvolvimento saudável. A perturbação e o isolamento podem alimentar sentimentos de ansiedade, incerteza e solidão, e podem levar a problemas afetivos e comportamentais<sup>6</sup> (WHO, 2022, p. 31)

Segundo a teoria de Sanford (Ferreira, 2009), para que haja crescimento por parte do estudante, têm de estar presentes desafios e apoios, indispensáveis e indissociáveis, entendidos como duas faces da mesma moeda: o desenvolvimento. A desistência/abandono do curso frequentado pelo jovem-estudante pode ser uma consequência negativa dos desafios a que está sujeito, quando não são devidamente suportados por apoios externos, como a família, professores, amigos, instituição, entre outros. “É frequente os estudantes apresentarem problemas na área da realização académica e do relacionamento interpessoal, oscilando em inúmeras ocasiões entre a valorização ou desvalorização das suas capacidades e limitações” (p. 27). Pode notar-se aqui uma ambiguidade no contexto em que os estudantes de música devem crescer: um ambiente livre e de experimentação, mas onde seja assegurado o suporte emocional gerador de segurança e de bem-estar. É neste enquadramento que as instituições de ensino têm um papel fundamental na instrução do aluno, favorecendo o seu desenvolvimento. Segundo Ferreira (2009), as instituições, políticas educativas, programas e currículos, serviços, atitudes/comportamentos e valores dos indivíduos que estão presentes nos ambientes institucionais podem ser encarados como potenciais influências nas alterações cognitivas e afetivas dos estudantes.

Os fatores económicos, sociais e psicológicos são as dimensões mais abordadas na literatura no que diz respeito à influência direta ou indireta no percurso e desempenho escolar do estudante. Contudo, torna-se cada vez mais necessário abordar os aspetos didáticos e pedagógicos, bem como as condições inerentes às instituições de ensino: professores, currículos, condições físicas das escolas, prestação de serviços, funcionamento dos órgãos institucionais e até aspetos organizacionais das instituições de ensino (Bento & Mendes, 2007).

---

<sup>6</sup> “Studies show that younger people have been more affected than other adults. Extended school and university closures interrupted routines and social connections, meaning that young people missed out on learning and experiences expected for healthy development. Disruption and isolation can fuel feelings of anxiety, uncertainty and loneliness, and can lead to affective and behavioral problems”.

Pode afirmar-se que a aprendizagem e o estudo do aluno ocorrem como um processo dinâmico dependente de variáveis pessoais (disponibilidade e tempo que o estudante possui bem como os seus conhecimentos prévios, estratégias e métodos), variáveis dos professores (métodos de ensino e avaliação, ideias e influência sobre os estudantes) e variáveis dos próprios ambientes de aprendizagem (condições físicas das instituições de ensino, salas de estudo disponíveis, plano curricular e ambiente do lugar onde o aluno se encontra a residir) (Almeida, 2007).

A afirmação de que os estudantes têm influência e responsabilidade sobre a sua aprendizagem instrumental é algo complexa. Como já se pôde observar, isso deve-se ao fato de os alunos não serem os únicos responsáveis pela sua aprendizagem, tendo como outros intervenientes a família, professores e as instituições de ensino onde realizam a sua formação. Todos estes elementos representam um papel importantíssimo na aprendizagem do estudante, podendo até mesmo definir o futuro do seu percurso académico e profissional. Contudo, segundo Jørgensen (2000), a responsabilidade das instituições de ensino, na aprendizagem do estudante, é a área mais negligenciada. “Os resultados educacionais, tais como a independência e a responsabilidade, não podem ser vistos como um assunto privado, dizendo respeito apenas ao estudante individual ou professor, mas como responsabilidades oficiais e institucionais”<sup>7</sup> (p. 74).

Relativamente à saúde mental, construir e fortalecer recursos sociais que auxiliem essas problemáticas envolve a criação de oportunidades de relações positivas e de suporte social, quer dentro das famílias, entre pares ou nas comunidades por onde o indivíduo passe. “Isto inclui garantir que as instituições sociais – incluindo a pré-escola, escola e mercado de trabalho – reconheçam o seu papel no suporte ao bem-estar mental e trabalhem para fortalecer os recursos sociais”<sup>8</sup> (WHO, 2022, p. 153).

Os serviços de apoio fornecidos pelas escolas devem ser capazes de responder às diferentes dificuldades que o estudante vivencia, bem como estruturar e desenvolver programas e medidas de intervenção com natureza preventiva (Almeida & Cruz, 2010). Estes serviços não devem atuar apenas no espaço físico das consultas, mas também devem atuar e rentabilizar outros espaços e recursos pedagógicos, como o conselho pedagógico, as associações de estudantes e professores. Tudo isto se torna importante para que a ajuda destes serviços seja mais preventiva do que remediativa.

Num estudo realizado por Dews e Williams (1989) a estudantes de música universitários, 72% dos jovens expressaram a necessidade de consultar um especialista que possuísse conhecimento sobre os problemas relacionados com o mundo da música e 63% desses estudantes afirmaram que utilizariam essa ajuda. Pode afirmar-se que, em pleno século XXI, esta ajuda ainda não emergiu, mas pode

---

<sup>7</sup> “educational outcomes like Independence and responsibility must not be looked at as a private matter concerning only the individual student or teacher, but as official, institutional responsibilities”.

<sup>8</sup> “This includes ensuring that social institutions - including preschool, school, and the labor market - recognize their role in supporting mental well-being and work to strengthen social resources”.

constituir-se num ponto fulcral no combate à ansiedade em jovens estudantes de música. Apesar de grande parte das escolas disporem de psicólogos e outros meios de combate ao mal-estar psicológico dos estudantes, muitas vezes as instituições de ensino de música não disponibilizam profissionais que tenham conhecimento nesta área, o que, para muitos alunos, pode ser um entrave na sua procura por auxílio.

Para além do papel das instituições, o papel de um professor e a sua abordagem de ensino perante determinado aluno pode influenciar positiva ou negativamente o seu percurso. Os professores esperam que os seus alunos estudem e pratiquem regularmente de forma a ocorrer uma evolução progressiva das suas qualidades técnicas e musicais (Hallam et al., 2016). Contudo, a própria organização do estudo pode induzir alguma ansiedade no estudante, principalmente quando é exigida uma grande quantidade de repertório ou repertório de elevada dificuldade.

Desta forma, um professor deve, por um lado, ensinar o aluno a estudar, fomentando as capacidades necessárias para definir objetivos mais concretos e complexos, (Hallam et al., 2016), e por outro, estar atento à forma de como ele estuda individualmente, através do diálogo e partilha de experiências, fornecendo-lhe estratégias que o ajudem a orientar-se e a progredir positivamente (Jørgensen, 2000). Desta forma, o aluno passa a possuir as ferramentas necessárias para organizar o seu tempo de estudo, diminuindo situações de desorientação que poderiam ser indutoras de ansiedade.

Conhecendo o seu aluno, um professor deve, também, saber determinar se as suas características técnicas e pessoais irão corresponder aos objetivos pedidos aquando da entrega do repertório, pois o seu nível de exigência e requisitos técnicos pode influenciar o nível de ansiedade apresentado pelo estudante (Sinico & Winter, 2012). Contudo, o repertório de um aluno não se cinge apenas às peças dadas pelo professor de instrumento, pois também abrange as peças que são trabalhadas noutras disciplinas como música de câmara, orquestra e/ou camerata, para além das atividades exteriores à escola que o aluno possa estar a realizar. E, por fim, depois de todos os esforços realizados para a preparação das obras, o surgimento de ansiedade no momento da performance pode comprometer todo o trabalho que foi realizado através do empenho e esforço (Hallam et al., 2016).

Não é possível discutir a ansiedade durante o percurso académico sem também abordar a ansiedade em performance por se tratar de um dos elementos-chave na vida de um jovem estudante de música. A ansiedade em performance pode estar presente em músicos de todos os instrumentos, estilos, géneros e idades (Hallam et al., 2016). Mesmo durante o percurso académico, os estudantes que ainda não integram uma vida profissional podem sofrer de ansiedade em performance pois estão sujeitos a vários momentos de exposição pública: provas/recitais escolares, audições para orquestras de jovens e/ou profissionais; concertos/momentos performativos a solo, em música de câmara ou orquestra.

Muitos alunos estão acostumados a receber *feedback* dos pais, amigos, pares e professores depois das suas performances. Por sua vez, os estudantes podem crescer a nível pessoal e profissional através de uma ligação que vincula a sua autoestima e os seus esforços às reações de outras pessoas (Radocy & Boyle, 2003). Porém, o foco excessivo nestas reações, pode induzir ansiedade durante o seu estudo e performance. “Existe interação entre o meio ambiente e o indivíduo a todos os níveis e a longo e curto prazo”<sup>9</sup> (Hallam et al., 2016, p. 481). Por esta mesma razão, as interações constantes presentes entre a escola, professores e colegas, com o estudante, são extremamente importantes no decorrer do percurso académico do aluno, pois influenciam de maneira direta as suas ações físicas e mentais.

Uma das estratégias utilizadas para ultrapassar ou atenuar a ansiedade em performance é a denominada ‘simulação de prova’. Regra geral, esta estratégia consiste na interpretação das obras que estão a ser estudadas para determinada prova na íntegra, sem paragens, independentemente dos contratempos que possam surgir. Desta forma, o estudante submete-se a uma versão o mais realística possível da prova que tem de realizar, com o objetivo de se habituar às alterações físicas e psicológicas que a ansiedade lhe possa causar numa situação semelhante.

Mesmo dentro deste contexto, sem a presença de um júri real, surgem vários fatores que podem induzir ansiedade: o medo de errar, o medo da crítica e do julgamento por parte dos presentes, a desilusão pessoal, o medo de desiludir os professores, entre outros. Apesar de poderem estar ligados a aspetos de autorregulação, autoestima e autoconfiança, não deixam de ser fatores que causam constrangimento no aluno. O medo, o nervosismo, a não aceitação, são elementos que podem culminar num estado emocional prejudicial para o aluno, podendo refletir-se no próprio estudo e tomada de decisões futuras.

Com todos estes fatores presentes apenas numa simulação de prova, pode imaginar-se como será um ano letivo completo de um aluno que se encontra numa fase de transição do seu caminho académico, como o caso dos alunos finalistas das escolas secundárias ou dos alunos que se encontram no seu 1º ano de licenciatura do Ensino Superior.

## **7.2. Percurso académico e transição para o Ensino Superior dos estudantes do 12º ano das escolas profissionais de música**

Antes de iniciar este subcapítulo, é importante mencionar a enorme escassez de literatura referente ao percurso académico, e de todos os fatores envolventes, dos estudantes das escolas profissionais de música portuguesas. A falta de artigos e estudos realizados dentro deste tema é notável, pelo que, através da presente investigação, se

---

<sup>9</sup> “There is interaction between the environment and the individual at every level and in the long and short term”.

pretende auxiliar a reversão desta realidade e dar um pequeno contributo para a reflexão e análise empírica deste tema.

No que diz respeito aos alunos do 12<sup>o</sup> ano de escolaridade, estes retratam:

um grupo em constante exposição a situações de stress, pois, para além das transformações físicas e psicológicas da adolescência, são confrontados com a iminência da realização de uma série de decisões com um impacto significativo no seu percurso atual e futuro (Caires & Silva, 2011, p. 296).

Ao pensar-se nas características dos estudantes do Ensino Secundário, que ainda não atingiram a maioridade e que ainda se encontram, na sua maioria, a viver em casa dos familiares, não surgem muitos aspetos que suscitem problemáticas capazes de induzir ansiedade durante o seu percurso académico. Porém, ao isolar-se a faixa de estudantes mais velhos que se preparam para a reta final do seu curso (mais concretamente do 12<sup>o</sup> ano de escolaridade) e tendo em conta todos os desafios com que estes se confrontam ao perspetivarem as responsabilidades académicas e pessoais inerentes à transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior, pode entender-se que estão suscetíveis a experienciar maiores níveis de ansiedade. Este processo de transição é um evento marcante na vida dos jovens-adultos estudantes que se encontram a terminar o Ensino Secundário e é caracterizado pela concretização de um objetivo difícil do seu percurso escolar (Ferreira, 2009; Ramos e Carvalho, 2008).

No estudo realizado por Gaspar et al. (2019) a 8215 adolescentes portugueses pertencentes ao 6<sup>o</sup>, 8<sup>o</sup>, 10<sup>o</sup> e 12<sup>o</sup> anos de escolaridade foi possível verificar que, em relação aos restantes colegas, os estudantes do 12<sup>o</sup> ano apresentavam níveis mais altos de ansiedade/*stress*, sintomas depressivos, maior preocupação e resultados menos positivos no que diz respeito a sintomas físicos e psicológicos. Estes resultados corroboram o que foi dito anteriormente sobre o facto de que os estudantes do 12<sup>o</sup> ano de escolaridade serem confrontados com mais desafios não só académicos, mas também a nível emocional.

Para quem ambiciona prosseguir os seus estudos académicos num nível mais profissional, a entrada para uma instituição de Ensino Superior é fundamental no cumprimento desse objetivo. Contudo, além de reunirem a informação necessária que lhes permita tomar uma decisão informada e segura sobre qual a instituição de ensino onde devem ingressar, os alunos veem-se, também, na obrigação de conseguir os melhores resultados possíveis no Ensino Secundário, nos exames nacionais e nos concursos locais de acesso às instituições de Ensino Superior para aumentar as suas chances de ingresso. Por outro lado, antecipar a mudança de residência (ainda que temporária), as dificuldades económicas e o afastamento de familiares/amigos, também constituem possíveis fatores de ansiedade no estudante que decide mudar de contexto de vida ao ingressar no Ensino Superior (Caires & Silva, 2011).

Para além de todas estas questões, os estudantes de música são ainda confrontados com o requerimento de se apresentarem nas próprias escolas de Ensino Superior de modo a se submeterem a uma prova teórica e a uma prova prática das suas

competências técnicas, musicais e conhecimentos. Este momento performativo, da prova prática, que pode corresponder apenas a 5 ou 10 minutos de performance, é um dos momentos mais decisivos para a sua avaliação que se pode tornar no seu 'bilhete de ingresso' para o Ensino Superior; tal acontecimento coloca o aluno numa posição vulnerável, propensa ao surgimento de emoções negativas e, conseqüentemente, de ansiedade.

Comparando um exame teórico (comum a todos os estudantes) a um exame técnico/prático (requerido aos estudantes de música), no primeiro é dado ao aluno um determinado limite de tempo de forma a conseguir completar a prova escrita, sendo que, caso seja necessária a correção de determinado pormenor ou seja necessário mais tempo para responder corretamente e de forma completa a determinada pergunta, é algo que os estudantes podem ter a oportunidade controlar, reduzindo algum do *stress* e ansiedade presentes na sua execução. Contudo, numa prova prática, como é o caso da performance de um estudante de música, isso não se constitui uma realidade. Ao entrar numa sala de provas, que lhe deverá ser desconhecida por se localizar na própria instituição de Ensino Superior e não na escola que frequenta, o aluno posiciona-se para iniciar a sua performance, e, a partir do momento em que é interpretada a primeira nota da obra musical apresentada, não lhe é permitido recomeçar. Esta situação de desconhecimento de instalações externas à sua escola também pode revelar uma consequência do facto de muitas escolas profissionais não incentivarem os seus alunos a realizar provas, cursos ou outros eventos fora das suas instituições. Caso esta performance seja negativamente comprometida, por fatores físicos ou emocionais induzidos pela ansiedade ou outros, o aluno depara-se com uma alta possibilidade de rejeição perante o júri daquela instituição de Ensino Superior. Vários fatores podem interferir nesta prova e, caso os poucos minutos que são dados ao estudante não corram como desejado e planeado, podem comprometer o futuro do jovem músico.

Toda esta pressão sobre as provas práticas de acesso, pode induzir ansiedade no jovem-adulto estudante que está a concluir o Ensino Secundário. Juntando este fator aos exames finais de curso da própria escola, sejam eles teóricos ou práticos, acresce ainda mais a possibilidade do surgimento de situações indutoras de ansiedade no estudante. De forma a evitar qualquer tipo de falha durante a sua prova de performance, os estudantes de música que queiram prosseguir com os seus estudos musicais no Ensino Superior, dedicam inúmeras horas ao seu estudo individual, não só do próprio instrumento como também de toda a componente teórica que é exigida. O rigor do estudo de um instrumento musical, a necessidade de impor constantemente autodisciplina, inúmeras horas de estudo e a persistente competição entre colegas, são uma realidade presente na vida do estudante de música (Wristen, 2013).

Para além do estudo necessário e exigido aos alunos de 12º ano, estes também são confrontados com a grande carga horária da instituição de ensino. Utilizando o exemplo de uma das escolas profissionais de música de Portugal, a Esproarte, localizada em Mirandela, pode afirmar-se que a carga horária é mais densa do que no ensino regular. Do 10º ao 12º ano de escolaridade, apesar de os alunos manterem uma

componente sociocultural que lhes faculta a equivalência do 12<sup>o</sup> ano na área de humanidades, é-lhes reforçada a componente musical, do foro tecnológico e prático da área da música, de forma a prepará-los para as provas de ingresso no Ensino Superior. Ou seja, para além das disciplinas de Português, Língua estrangeira, Área de Integração, Tecnologias da Informação e Comunicação, e Educação Física, os alunos também frequentam as disciplinas de Instrumento, Música de Câmara, Naipe, Orquestra, Prática de Acompanhamento, Projetos Coletivos e Improvisação, Formação em Contexto de Trabalho, História e Cultura das Artes, Teoria e Análise Musical, e Física do Som (Esproarte, 2019). Nestas não se incluem as atividades que são realizadas pela escola durante o ano letivo (como concertos) e aquelas em que os alunos participam fora do contexto escolar (como bandas filarmónicas ou outras formações amadoras).

No caso das escolas profissionais de música, o ensino é grandemente direcionado para a componente musical e para o ingresso dos seus alunos no Ensino Superior de música. Apesar de manterem a componente sociocultural, que permite aos possíveis desistentes do curso terem equivalência na área das humanidades, permitindo-lhes escolher outra vocação e ingressar noutra instituição de ensino, os alunos são direcionados a seguir o ramo musical. Desta forma, pode considerar-se normal a ânsia que apresentam quando se encontram no seu último ano de escolaridade e prestes a ingressar no Ensino Superior.

Segundo Cury (2015), os professores criticam o fato de que os estudantes se estão a revelar cada vez mais ansiosos, agitados e alienados. Durante uma palestra realizada a turmas do 12<sup>o</sup> ano, o autor fez uma série de perguntas relativamente ao seu estado físico e psicológico, de forma a tentar perceber, ainda que de maneira pouco profunda, a quantidade de alunos que poderiam estar a vivenciar um período de ansiedade. No final, os resultados revelaram-se pouco animadores para o autor, afirmando que apesar de reconhecer que os professores são uma parte essencial da sociedade, o sistema educativo clássico “está doente, a formar pessoas doentes que contribuem para uma sociedade stressante” (Cury, 2015, p. 16).

Visto que os professores de instrumento trabalham de perto e individualmente com os seus alunos, poderão ser os primeiros a identificar problemáticas ligadas à ansiedade: mudanças no comportamento, isolamento social e alterações no estudo do próprio instrumento, podem ser indicadores de mal-estar. Neste sentido, os professores poderiam expor aos alunos a ajuda e suporte existentes na própria instituição de ensino, entre outros. Ao ensinar os alunos a identificar e utilizar estratégias que ajudem na resolução de problemas e ao ajudá-los a identificar os ‘gatilhos’ de *stress* mental, os professores podem contribuir positivamente para o sucesso e bem-estar dos seus alunos durante todo o processo de aprendizagem (Wristen, 2013).

Também se revela necessário desconstruir o estigma que se encontra ligado à procura por ajuda profissional na área da saúde mental, principalmente nesta fase de desenvolvimento dos jovens. A Organização Mundial da Saúde afirma que o estigma

associado a condições de saúde mental é uma das maiores barreiras para a procura por auxílio e que as “pessoas irão muitas vezes escolher sofrer angústia mental sem alívio, em vez de arriscar a discriminação e o ostracismo que advêm com o acesso aos serviços de saúde mental”<sup>10</sup> (WHO, 2022, p. 68). Como já foi mencionado anteriormente, nos dias de hoje vive-se numa sociedade cada vez mais propensa à ansiedade (Rocha & Correia, 2005), sendo de extrema importância educar os mais jovens com o objetivo de bem-estar psicológico.

Não se podem esperar bons resultados académicos através do bem-estar emocional e psicológico dos estudantes. Num estudo realizado por Rocha e Correia (2005) a alunos do Ensino Secundário e do Ensino Superior, apesar de quase 30% da amostra estudada já ter procurado ajuda profissional, a restante parte nunca recorreu a este apoio. O estudo também mostrou que o sexo feminino, quando comparado com o sexo masculino, apresenta níveis significativamente superiores de preocupação com acontecimentos negativos que possam acontecer. Citando as autoras, “podemos mesmo dizer que o género feminino atinge os 100% de preocupação” (p. 11). Parte da razão para esta conclusão pode estar ligada às mudanças físicas e psicossociais inerentes a este período de desenvolvimento dos jovens.

Num estudo realizado por Caires e Silva (2011) a estudantes do 12º ano de escolaridade, revelou que os alunos se sentiam mais preocupados com os exames nacionais, com a sua entrada (ou não) no Ensino Superior, as condições de acesso ao Ensino Superior, e as notas do Ensino Secundário. Todo este processo de adaptação pessoal e académica que os estudantes do Ensino Secundário têm de ultrapassar, pode tornar-se muito mais simples se a instituição educacional “ajudar os estudantes a clarificar os seus objetivos académicos, a diminuir sentimentos de tensão e nervosismo e a implementar processos de controlar a ansiedade e o stress” (Ferreira, 2009, p. 93). Como estratégia de auxílio aos estudantes de música do 12º ano, as instituições de ensino poderiam organizar palestras sobre todos os aspetos envolventes do processo de ingresso no Ensino Superior, sobre temas como ansiedade, estratégias de *coping*, a saída de casa, o novo ambiente escolar, entre outros.

Como nos diz Almeida (2007), os alunos não têm sido devidamente preparados para as exigências do Ensino Superior, continuando a verificar-se uma grande discrepância entre o Ensino Secundário e o Ensino Superior no que diz respeito a metodologias de ensino e conteúdos curriculares. É necessário que as escolas do Ensino Secundário correspondam às necessidades reais dos alunos que estão prestes a iniciar o seu percurso de transição para o Ensino Superior, como as provas e exames de acesso e a mudança na sua vida académica, pessoal e social.

De facto, não há no nosso país tradição que aponte para a articulação entre o ensino secundário e o ensino superior. Na maioria das vezes somos levados a pensar a integração do estudante apenas em termos académicos, e não no

---

<sup>10</sup> “People will often choose to suffer mental distress without relief, rather than risk the discrimination and ostracization that comes with accessing mental health services”.

estudante em termos de possíveis problemas de integração ao nível socioemocional (Ferreira, 2009, p. 320).

Pode afirmar-se que as instituições de ensino se focam, de tal forma, nos resultados académicos que permitam ao estudante ingressar no Ensino Superior que finalmente negligenciam a sua preparação para a realidade da transição e frequência de um evento desta dimensão.

### **7.3. O processo de transição para o Ensino Superior**

Como já foi mencionado ao longo do trabalho, para muitos estudantes, o ingresso no Ensino Superior acaba por se revelar numa das maiores mudanças de vida, período este que se constitui numa oportunidade única de grandes transformações, antes de surgirem as responsabilidades que caracterizam a adultez, bem como a estabilização nas diferentes áreas da vida pessoal, profissional ou social.

Toda esta transformação do aluno no Ensino Superior está ligada a um processo de construção e estruturação pessoal, influenciado largamente pela qualidade de vivências e estímulos (ou falta deles) nos contextos de vida relacionados com o ambiente académico. O período da adolescência (no qual ainda se englobam os alunos do 12<sup>o</sup> ano) é reconhecido, grandemente, como uma fase de vida caracterizada pela passagem e vivência do processo de individualização. Ocorrem inúmeras transformações, nomeadamente a nível biológico, psicológico, social, moral e familiar que tornam esta fase de jovem-adulto num período vulnerável à instalação de sintomas depressivos e de ansiedade (Grolli et al., 2017; Ferreira, 2009). A continuação da escolaridade e o adiamento da entrada no mercado de trabalho, tornam este processo ainda mais longo para os estudantes que decidem ingressar no Ensino Superior (Tavares & Alarcão, 2022; Ferreira, 2009).

O processo de transição para o Ensino Superior não afeta apenas a esfera pessoal do estudante, mas também a esfera familiar e social, sendo que as responsabilidades do aluno se tornam acrescidas quando este se depara com uma instituição desconhecida, colegas novos, processos de aprendizagem e responsabilidades diferentes, novas rotinas, e, no caso dos alunos deslocados, sem o apoio diário da família e amigos (Nico, 1997, como referenciado em Belo, 2015). Existe uma variedade de fatores que influenciam a saúde mental dos estudantes que transitam do Ensino Secundário para o Ensino Superior, sendo que, dentro desses fatores, “o apoio social e a formação de uma entidade vocacional estão intimamente associados aos sintomas de depressão e ansiedade” (Germais & Marcotte, 2016, p. 21). Daí as relações desenvolvidas com os pais, pares, professores e instituições de ensino serem de grande importância para o apoio e auxílio destes jovens adultos.

O ingresso dos estudantes no Ensino Superior e a sua adaptação incluem um vasto campo de exigências e desafios que, apesar de serem assumidos como normais e necessários para o desenvolvimento do jovem, este pode não se encontrar preparado para enfrentar tais adversidades com sucesso (Almeida & Cruz, 2010). Um dos objetivos da entrada e frequência do Ensino Superior é enriquecer conhecimentos e vivenciar novas experiências. No entanto, este processo engloba inúmeras mudanças para a maioria dos jovens estudantes, traduzindo-se num momento onde é preciso conciliar motivações e interesses pessoais com novas circunstâncias de vida, tanto a nível familiar, pessoal e social como escolar (Seco, 2005).

Por esta razão, a fase do jovem-adulto é normalmente mencionada na literatura como um período de transição. Esta mudança, dentro do Ensino Superior, é representada, muitas vezes, pela saída de casa dos pais, a quebra da rede anterior de suporte social, a integração num novo local, numa nova instituição, com pessoas e regras de funcionamento desconhecidas. Simultaneamente, é pedido ao estudante que seja autónomo e independente (Ferreira, 2009; Ramos & Carvalho, 2008).

Este processo de ingresso implica, para muitos estudantes, uma mudança de residência, e, apesar dos sentimentos de alívio e conquista que esta vitória proporciona, estes poderão ser ofuscados pela confusão e estranheza que um ambiente totalmente novo e diferente pode causar (Ramos & Carvalho, 2008; Dias & Sá, 2011). Os desafios impostos pelo processo de transição são ainda mais proeminentes no caso dos estudantes deslocados porque, para além de criarem uma nova rede de relações no Ensino Superior, também enfrentam o desafio de manter a conexão com os amigos e familiares que ficaram na sua terra natal. Para muitos jovens, a saída de casa é experienciada “de forma bastante dolorosa e acompanhada de sentimentos de solidão, isolamento e abandono, enquanto outros a tomam como experiência inebriante de uma aparente liberdade total” (Seco et al., 2005, p. 16). Assim sendo, existe a necessidade de as instituições reforçarem mecanismos e redes de apoio para os alunos deslocados visto que estes podem apresentar uma maior necessidade de criação e ampliação da sua rede de suporte social.

Dando o exemplo da Escola Superior de Artes Aplicadas (ESART) do Instituto Politécnico de Castelo Branco (IPCB), apesar dos apoios monetários – bolsas – e físicos – residências de estudantes – de que dispõe, não se encontrou nenhum apoio psicológico específico para os estudantes deslocados. É importante mencionar que na página *web* da ESART são expostos todos os apoios de que o IPCB disponibiliza, incluindo o Gabinete de Apoio Psicológico (Politécnico de Castelo Branco: Apoios para estudar e viver!, sd), mas a que, muitas vezes, os alunos podem não recorrer por falta de informação. As associações de estudantes e as praxes também são uma forma de apoio que auxiliam na formação de redes sociais, mas que podem não se adequar em comparação com o apoio que um profissional especializado pode oferecer.

Pode verificar-se outro exemplo, como a Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo (ESMAE) do Instituto Politécnico do Porto (IPP) que na sua página *web*,

onde são expostos os serviços que têm disponíveis para a comunidade escolar, não apresentam sequer um gabinete de apoio psicológico. Apresentam apenas os seguintes apoios: serviços académicos (atendimento ao público em geral; orientação e apoio às diversas candidaturas disponíveis; emissão de faturas ou recibos; requerimentos e pedidos, em geral; pedidos de creditações; e disponibilização de formulário para participação de acidente escolar); serviços de informática; serviços de documentação, arquivo e biblioteca; serviços de audiovisuais; serviços de guarda-roupa; serviços de iluminação cénica; serviços de adereços e cenários; gabinete de atividades artísticas; e gabinete de comunicação (Serviços de apoio à Comunidade Escolar, sd). Contudo, ao pesquisar no motor de busca *Google* por “Esmæ: apoio psicológico para alunos”, para além da página *web* que foi apresentada anteriormente neste parágrafo, também surge outra página criada pela ESMAE, escrita em inglês, com os diferentes apoios psicológicos, incluindo grupos de redução de *stress* e consultas de psicologia. No entanto, ao selecionar os *links* aderentes nos diferentes apoios (com a respetiva informação de funcionamento), estes mesmos *links* surgem com erro como se pode verificar no seguinte disposto: <https://www.esmae.ipp.pt/ensino/apoio-aos-estudantes/gabinete-integracao-academica-profissional/integracao-saude-bem-estar/NORMASCOUNSELLINGECONSULTAPSILOGICANORMASDEFUNCIAMEN TO.pdf>.

Apesar destes contratempos presentes nas páginas *web* específicas da Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo, o mesmo não sucede com as do Instituto Politécnico do Porto. Aqui foi possível encontrar informação relativamente a acompanhamento psicológico bem como o respetivo formulário para pedido de acompanhamento (Consulta Psicológica, sd).

Outro exemplo ainda de uma instituição de Ensino Superior de música de Lisboa, levanta algumas preocupações. Após pesquisa efetuada no motor de busca *Google* com diferentes palavras-chave, não foi possível encontrar nenhuma informação sobre apoios psicológicos na Academia Nacional Superior de Orquestra (instituição de Ensino Superior de música da Metropolitana vocacionada para a componente de orquestra), o que sugere que a própria instituição não dispõe de meios de auxílio psicológico.

Pode então verificar-se que, nestas instituições dadas como exemplo, para além de algumas dificuldades encontradas no acesso à informação sobre os apoios psicológicos em geral, não foi encontrada nenhuma ajuda psicológica específica para os alunos deslocados (quer nacionais ou internacionais).

A dinâmica familiar, tal como outras relações interpessoais com pares ou professores, pode interferir na adaptação do estudante ao exercer uma importante influência nos seus esquemas de adaptação. Posto isto, é compreensível que os jovens-adultos “com níveis mais elevados de percepção do suporte social demonstrem padrões de adaptação ao Ensino Superior de melhor qualidade” (Seco, et al., 2005, p. 8). Num estudo feito pelos autores foi possível corroborar a importância das redes de apoio afetivo e social na forma como o jovem estudante vivencia a sua transição do

Ensino Secundário para o Ensino Superior. Desta forma, nos casos onde os pais não apoiem a escolha dos filhos de ingressar no Ensino Superior de música, é mais provável que estes estudantes possam sentir dificuldades no seu processo de transição e adaptação.

Um estudo realizado por Seco et al. (2005) a 996 estudantes do 1º ano de licenciatura revelou que os estudantes que continuaram a residir na sua zona habitual, revelaram níveis de bem-estar psicológico mais elevados, bem como de equilíbrio emocional e estabilidade afetiva. Estes dados suportam a ideia de que estes estudantes poderão sentir maior apoio, suporte emocional e psicológico, com mais probabilidades de diálogo, traduzindo-se num maior bem-estar geral.

#### **7.4. A adaptação ao Ensino Superior - desafios e fatores protetores**

As instituições de Ensino Superior deveriam surgir como um contexto favorável ao desenvolvimento do estudante, promotoras do ajustamento académico, pessoal e social do jovem, bem como da sua integração. Também deveriam constituir um suporte do progresso presente (transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior) e do progresso futuro (transição do mundo académico para o mundo profissional).

Tal como Ferreira (2009, p. 325) afirma, “as instituições de ensino superior são consideradas, do ponto de vista dos objectivos da política educativa, como centros de formação pessoal, cultural e técnica, a quem cumpre a preparação para o exercício de actividades profissionais altamente qualificadas”. Para além disto, também oferece inúmeras experiências que envolvem domínios sociais e psicológicos, auxiliando a construção da personalidade do aluno, bem como o seu desenvolvimento integral. Estanque e Nunes (2003) também revelam que as instituições de Ensino Superior desempenham um papel central enquanto espaços de produção de conhecimentos, de intervenção na sociedade e de formação dos seus “produtores e utilizadores” (p. 9), sendo locais de desenvolvimento do pensamento crítico, voltadas para o interesse público e para a promoção da cidadania ativa.

A frequência do Ensino Superior é vista, por alguns estudantes, como uma janela de exploração de novos espaços, gestão das suas actividades e decisões, conhecimento de novos ambientes e criação de novas relações. Outros, por sua vez, podem encarar este processo como um conjunto de alterações de vida que induzem ansiedade, desconforto e *stress* (Ferreira, 2009; Ramos & Carvalho, 2008; Wristen, 2013; Dias & Sá, 2011; Seco et al., 2005; Germaines & Marcotte, 2016; Almeida, 2007). A fase de transição e adaptação, a nova carga horária, os exames, os resultados académicos, o ambiente potencialmente competitivo, o medo de rejeição social, as provas externas (ex.: orquestras, no caso dos estudantes de música) e o possível ingresso no mercado de trabalho, são aspetos inerentes a este novo meio académico, que podem causar ansiedade no jovem-adulto.

Para além de todas as mudanças inerentes à entrada no Ensino Superior, os estudantes sofrem, ao mesmo tempo, de transformações a nível da maturação. “Assim, percebe-se a influência de duas principais circunstâncias no estado emocional dos estudantes: a entrada na universidade (situação considerada ansiogênica) e a passagem de uma fase de desenvolvimento para outra (situação considerada crise normativa)” (Ferreira, et al., 2009, p. 974). Pereira (1998) e Almeida (2007) também mencionam que algumas das adversidades dos estudantes universitários são mais problemas de natureza pessoal do que académica visto que o jovem-adulto se encontra ainda em processo de desenvolvimento pessoal e da identidade.

Fatores económicos e financeiros também podem ser uma problemática associada à ansiedade no jovem-estudante. O pagamento de propinas, as despesas de alojamento (para os alunos deslocados), de transporte e de alimentação, a compra de materiais necessários à manutenção dos próprios instrumentos (nos alunos de música) e materiais requeridos em aula, são motivos que podem levar o estudante a experienciar reações de ansiedade, caso a sua base financeira não seja estável. Esta problemática leva-nos ainda a outro aspeto importante que se revela na procura por emprego (Ramos & Carvalho, 2008), preferencialmente dentro da área de estudos, para tentar suportar as despesas inerentes à frequência do Ensino Superior.

Collier e Morgan (2008), como referenciados por Gomes et al. (2019), revelam outros aspetos desafiadores da transição para o Ensino Superior para além daqueles comumente abordados. Para além dos aspetos financeiro, pessoal e académico, os autores mencionam, também: a falta de informação inicial completa sobre as componentes do curso, normas e requisitos; as escolhas inadequadas relativas ao curso escolhido pelo aluno ou falha em ingressar na primeira escolha do curso; e expectativas irrealistas no que diz respeito à quantidade de trabalho envolvido e tempo necessário. Num estudo realizado por Seco et al. (2005) a 996 estudantes do 1º ano de licenciatura, foi possível observar que os jovens que ingressaram na sua primeira escolha de instituição de Ensino Superior e curso, demonstraram níveis mais elevados de envolvimento e compromisso, contribuindo positivamente para a sua adaptação.

O início de um novo curso traz, também, novas exigências para o estudante no que diz respeito às suas capacidades académicas. Deveria ser responsabilidade da instituição de ensino assegurar que essas expectativas são claras e consistentes, de forma a que os alunos entendam quais os objetivos e metas a atingir, como fazê-lo, e providenciar suporte nesta transição (Burland & Pitts, 2007; Ferreira et al., 2001), visto que “a qualidade de adaptação ao Ensino Superior passa pelo grau de ajustamento e correspondência entre as necessidades, interesses e valores dos alunos e os recursos, clima organizacional e oportunidades de formação oferecidas pela instituição” (Seco et al., 2005, p. 18).

O 1º ano de licenciatura constitui-se, muitas vezes, como período de idealização do contexto do Ensino Superior, sendo que o estudante pode ainda não ter desenvolvido uma visão crítica sobre os pontos fortes e fracos da instituição que frequenta e da sua

própria frequência. Daí a escola ter o dever de desempenhar um papel presente e contínuo na vida do estudante que acaba de entrar no Ensino Superior, a nível de divulgação de informação relativa ao curso e vida profissional, bem como da disponibilização dos serviços e apoios (Soares et al., 2014). Não se podem ignorar as diferenças que ainda existem entre o Ensino Secundário e o Ensino Superior. Muitas vezes, o Ensino Superior não dispõe de manuais escolares que auxiliem na aprendizagem das diferentes disciplinas, contrariamente ao que sucede nas escolas de Ensino Secundário, apenas disponibilizando algumas referências bibliográficas e/ou esquemas genéricos dos conteúdos que vão ser abordados, obrigando o aluno a ter de gerir a sua própria aprendizagem e a descobrir como ser bem-sucedido no meio académico (Almeida, 2007; Soares et al., 2014).

De acordo com Pereira (1998), referenciada por Ramos & Carvalho (2008), todos estes aspetos a enfrentar deverão ser entendidos sob três áreas: a primeira engloba os problemas que resultam do processo de transição e mudança de vida, bem como a adaptação ao novo meio académico; a segunda área está ligada às problemáticas resultantes do processo de desenvolvimento pessoal, dizendo respeito a questões ligadas ao autoconceito, à autoestima e à maturidade; a terceira área refere-se a aspetos específicos ligados à vida académica, tais como o *stress* e a ansiedade nas provas/exames, o rendimento escolar, a desistência, a relação com os diferentes indivíduos e a motivação. Desta forma, pode afirmar-se que o estudante pode experienciar ansiedade durante todo o seu percurso académico e não apenas nas situações que exigem avaliação ou exposição crítica do indivíduo.

A adaptação ao Ensino Superior e o desenvolvimento dos estudantes relacionam-se de forma visível em alguns estudos. No geral, estes indicam a importância que os ambientes de aprendizagem e o envolvimento dos estudantes nas redes sociais da escola têm como impulsionadores de níveis mais avançados de desenvolvimento e de bem-estar psicológico (Ferreira, 2009). Grande parte do *stress* académico advém de fatores como a competição, testes, o tempo exigido para cumprir tarefas, o ambiente da sala de aula e professores, carreira e o sucesso futuro. A nível pessoal também podemos enumerar as relações íntimas, os conflitos familiares, a gestão das finanças e os conflitos interpessoais com os amigos/pares.

Num estudo realizado por Dias e Sá (2011) com estudantes do 1º ano do Ensino Superior, pôde observar-se que as preocupações dos alunos não se centravam no seu bem-estar, mas sim nas perceções exteriores de alunos mais velhos e/ou professores, e em tentar provar que conquistaram o seu lugar por mérito próprio: “as emoções associadas ao momento da chegada ao ES [Ensino Superior] estão muito mais próximas da ansiedade do que da alegria” (p. 45).

Noutro estudo de Ramos & Carvalho (2008), realizado a estudantes de Coimbra, pôde verificar-se que as principais causas de *stress* nos alunos do 1º ano do Ensino Superior foram (1) a preocupação com os exames, (2) a dificuldade na relação aluno/professor e (3) o pensamento de incapacidade e o sentimento de inferioridade,

prejudicando o seu bem-estar. Contudo, verificou-se que os alunos do 1º ano apresentavam um baixo nível de *stress*, tendo um bom conhecimento de boas estratégias de *coping* – como a atitude de confronto e resolução ativa dos problemas, o pedido de ajuda, o controlo interno, o planeamento de estratégias de ação, a autorresponsabilização, entre outros. Não se detetou a tendência para utilizar estratégias de *coping* negativas como o controlo externo, o não confronto do problema, o abandono passivo da situação, a expressão da agressividade, entre outros. Isto pode ser um indicador de que estratégias de *coping* positivas auxiliam no processo de adaptação dos estudantes do Ensino Superior.

Num inquérito realizado por Bento e Mendes (2007) a estudantes do 1º ano de licenciatura, na região da Madeira, pôde observar-se quais as razões para uma possível má adaptação à universidade.

As razões mais aludidas pelos alunos inquiridos na categoria *curricular* foram “carga horária excessiva”, “maior exigência” e “programas extensos”. As razões mais referidas na categoria dos *docentes* foram “métodos pedagógicos diferentes dos do secundário”, “distanciamento em relação aos alunos”. Na categoria *instituição* referiram sobretudo “desconhecimento do espaço”, “falta de espaço para estudo” e “falta de informações”. Por último, na categoria *alunos* algumas das razões mais apontadas pelos inquiridos foram as seguintes: “conciliação do trabalho com o estudo”, “praxes” e dificuldades com a “sociabilidade” (p. 250).

O processo de adaptação ao Ensino Superior também engloba a dinâmica familiar. Este processo, que compreende grandes alterações e representa um dos momentos mais significativos na vida de um jovem-adulto, pode não ser bem-sucedido se o estudante não tiver mecanismos adequados que respondam com sucesso aos desafios que lhe são impostos.

Estilos parentais que são caracterizados por altos níveis de rejeição e baixo suporte emocional, revelam uma menor qualidade de vinculação e vice-versa. Entende-se por vinculação, “uma forma única de ligação afectiva que ocorre ao longo de todo o ciclo da vida” (Ferreira, 2009, p. 147) entre indivíduos. Desta forma, pensando na sua relevância na vida do estudante, os estilos parentais podem revelar-se de grande importância no desenvolvimento de maior ou menor segurança na sua transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior e no seu processo de adaptação académica (Granja & Mota, 2018). Se os pais (família/tutores legais) proporcionarem um alívio da ansiedade e/ou medo através de um sentimento de segurança, acabarão por funcionar como uma base segura que irá permitir a exploração do meio com confiança e segurança (Ferreira, 2009). O sucesso da construção de uma maior independência e envolvimento extrafamiliar do jovem-adulto, depende também do ajuste da própria família que encara e suporta esta iniciativa individual.

Num estudo realizado por Granja e Mota (2018) a 787 jovens de instituições universitárias do norte de Portugal, foi possível comprovar que uma boa adaptação

académica está relacionada com o bem-estar psicológico dos estudantes. Também revelou que pais com um estilo autoritativo (disponíveis, reativos, de controlo firme e afetuoso) têm um impacto significativo no desenvolvimento de competências que possibilitam a confrontação de situações indutoras de *stress*. Tal como Gomes et al. (2019) afirmam, o processo de transição para o Ensino Superior é facilitado quando “os pais estão disponíveis para responder às necessidades académicas e profissionais” (p. 93).

Granja e Mota (2018) também afirmam que os pais que promovem a responsabilidade, a autoconfiança, a assertividade e a autonomia do jovem-adulto, parecem construir as condições necessárias que levam o jovem estudante a ter um maior rendimento escolar, comparativamente aos alunos que percecionam as suas figuras parentais como pouco disponíveis e apoiantes.

Num outro estudo realizado por Ferreira (2009), em 1999, concluiu-se que os estudantes que vivem fora do agregado familiar apresentam valores mais elevados de vinculação familiar. Isto pode dever-se ao fato de os pais que facilitam a saída de casa serem vistos, pelos jovens-estudantes, como promotores do seu processo de autonomia. Viver fora do agregado familiar parece conduzir os jovens a percecionarem as suas relações com os pais e amigos como próximas e como apoios importantes no seu caminho em direção à autonomia.

As habilidades sociais assimiladas através das relações com as figuras de vinculação e outros, ao longo do processo de desenvolvimento do indivíduo, aparentam ter um papel de relevo na construção de novas relações fora do seio familiar, como o caso de professores ou colegas, sendo importantes para as experiências académicas do jovem estudante (Granja & Mota, 2018).

Para lá de todas as transformações que ocorrem na transição para o Ensino Superior, os estudantes de música são ainda confrontados com a possibilidade de, pela primeira vez, se depararem e encontrarem no seio de um grande grupo de pares com características e capacidades técnicas e musicais semelhantes.

Embora isso possa trazer novas oportunidades para fazer música, a perda do estatuto de 'estrela' que os alunos provavelmente mantinham como membros proeminentes e estabelecidos do departamento de música da sua escola pode levar a comparações ansiosas com outros colegas<sup>11</sup> (Burland & Pitts, 2007, pp. 289-290).

O Ensino Superior, em geral, tem vindo a tornar-se cada vez mais competitivo também pela crescente dificuldade em encontrar emprego. A exigência pedida é cada vez maior num mundo com cada vez mais alunos formados; a tudo isto, pode ainda juntar-se a idade jovem do estudante que ainda não alcançou, na totalidade, a sua maturidade emocional (Ramos & Carvalho, 2008). Para além dos fatores de *stress* já

---

<sup>11</sup> “While this can bring new opportunities for making music, the loss of the ‘star’ status that students are likely to have held as prominent and established members of their school music department can lead to anxious comparisons with other players.”

abordados, comuns a todos os estudantes universitários, os estudantes de música são confrontados com um conjunto de desafios específicos que podem prejudicar o seu bem-estar e, ultimamente, a sua saúde mental. Como Wristen (2013) afirma:

A música é um campo profissional altamente competitivo, com inúmeros candidatos a realizar audições para um número limitado de vagas. Esta competitividade pode ser bastante difundida durante toda a carreira do músico, desde o processo de audição para ser admitido na elite de programas pré-universitários, universidade ou conservatório de escolha, até à competição por um número limitado de vagas profissionais<sup>12</sup> (p. 21).

Um estudo realizado por Dews e Williams (1989), a estudantes de música universitários, revelou quais as dez problemáticas que mais preocupavam os jovens: *stress*, nervosismo pré-performance, impaciência no progresso, *burnout* durante o progresso, insegurança no mundo profissional, conflito entre a vida pessoal e a música, instalações pouco adequadas para o estudo, depressão, medo do palco, e concentração. Apesar de este estudo já não ser atual, estas problemáticas perduram até aos dias de hoje, continuando a causar conflitos nos jovens estudantes e a tornarem-se em situações indutoras de ansiedade. Como se pode verificar, existem muitas mais questões a ter em conta nos estudantes de música para além a ansiedade na performance.

A mudança do mundo académico para o mundo profissional é constituída de desafios e requer, na sua maioria, alterações nos padrões de comportamento, exigindo ao estudante o uso dos recursos disponíveis e o ajustamento necessário para o sucesso (Gomes et al., 2019). Mas as constantes exigências profissionais no campo da música e o mercado de trabalho cada vez mais competitivo revelam-se aspetos indutores de ansiedade no jovem-adulto estudante. “Numa indústria altamente competitiva, os músicos precisam de possuir mais do que simplesmente níveis excecionais de capacidades técnicas”<sup>13</sup> (Burland & Pitts, 2007, p. 305).

É, portanto, necessário ter em perspectiva todas as alterações contextuais que podem influenciar as experiências sociais, pessoais e académicas do estudante que acaba de entrar no Ensino Superior. A interação com diferentes professores, com estilos de intervenção e de ensino diferenciados, a competitividade entre colegas e na carreira profissional, o confronto com novos conhecimentos científicos e tecnológicos, o confronto com uma organização curricular desconhecida, e a transição para um estilo de vida diferente e afastado do espaço familiar, podem tornar-se potenciais agentes indutores de ansiedade (Ramos & Carvalho, 2008).

---

<sup>12</sup> “In addition to the stressors faced by all university students, music students face a number of challenges that may affect their mental health and well-being. Music is a highly competitive professional field, with many applicants auditioning for a limited number of positions. This competitiveness can be quite pervasive throughout the musician’s career, from the audition process to gain admission to elite precollege programs, university, or conservatory of choice, to competing for a limited number of professional positions”.

<sup>13</sup> “In a highly competitive industry, musicians need to possess more than simply exceptional levels of technical skill.”

Bernhard (2005, como referenciado em Wristen, 2013) expôs a necessidade de equipar os estudantes universitários de música com capacidades comunicativas inter e intrapessoais de forma a se tornarem, posteriormente, em bons professores de música. Isto enfatiza a importância que o campo psicológico/mental tem sobre o ensino e aprendizagem dos jovens. Algumas das estratégias intrapessoais mencionadas incluíam a organização do tempo, estratégias de estudo e hábitos saudáveis respeitantes ao sono, alimentação e exercício. Apesar de grande parte dos jovens já se ter deparado com este tipo de temáticas, continua a ser relevante a sua inclusão e persistência dentro das escolas e universidades. Relativamente às estratégias interpessoais, inclui-se o aprender eficazmente como se relacionar com os pares, família e figuras de autoridade.

Assim sendo, as instituições de Ensino Superior de música podem incluir palestras, *workshops*, conferências, ou outras atividades em grupo que tenham como objetivo a divulgação de informação sobre esta temática e todos os aspetos envolventes que contribuem para uma boa transição e adaptação do jovem estudante. Para além de contribuírem largamente para o seu bem-estar físico e mental, acabariam por influenciar também os seus resultados académicos e escolhas de vida futuras.

## 8. O papel das expetativas na gestão da ansiedade

Para se ter uma visão holística da realidade que é a transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior, dos jovens-adultos estudantes, é necessário ter em conta todos os aspetos que se interligam com esta mudança. Já aqui se falou sobre o papel mediador que a família, pares, professores e instituições de ensino têm sobre esta matéria. Contudo, é necessário abordar, também, as expetativas que os próprios estudantes formulam quando se apercebem que essa mudança está próxima.

As expetativas são uma variável importante no processo de adaptação do estudante, no que diz respeito àquilo que esperam poder encontrar e realizar durante a sua frequência no Ensino Superior (Jackson et al., 2000). As expetativas que eles constroem sobre o seu futuro académico, pessoal e social, bem como as suas aspirações, também têm em conta as suas experiências passadas (Alves et al., 2012). Ou seja, caso um estudante já tenha vivenciado situações semelhantes de mudança, como o deslocamento entre cidades devido ao emprego dos pais, e tenha percebido/vivido este deslocamento como algo negativo, poderá criar algum receio relativamente a esta mudança para o Ensino Superior. Contudo, no caso de um estudante que vai experienciar uma grande mudança pela primeira vez, as expetativas criadas podem tornar-se irrealistas no que diz respeito à sua adaptação e frequência no novo contexto.

Nesta perspetiva, as experiências passadas ajudam a compreender o porquê das atitudes e comportamentos que os jovens tomam perante este processo de mudança, podendo influenciar, não só, as decisões relativas à sua vida escolar, como também as suas decisões relativamente à sua vida pessoal e social.

Quando os alunos se encontram no seu 12º ano e iniciam o seu processo de acesso ao Ensino Superior, pode afirmar-se que constroem um conjunto de expetativas sobre todo este processo que podem, ou não, corresponder à realidade. Segundo o modelo de integração de Vicent Tinto (Ferreira, 2009), os alunos ingressam no Ensino Superior “com um conjunto de características pessoais, familiares e académicas, com um conjunto de objectivos pessoais e com percepções e expetativas em relação à frequência do ensino superior” (p. 61). Ou seja, os estudantes criam expetativas diferentes sobre o seu processo de ingresso no Ensino Superior, dependendo das suas experiências anteriores, conhecimentos e características pessoais.

Ferreira (2009) afirma que os estudantes se sentem mais integrados e obtêm mais sucesso quando se deparam com aquilo que procuram e quando existe concordância entre as suas expetativas e a realidade da instituição. Se estas expetativas não forem correspondidas e se o aluno não conseguir ajustar-se dentro da nova realidade, este desapontamento pode abrir um caminho de insatisfação, interferindo com a sua evolução académica, prejudicando os seus resultados e levando à desistência do curso. Tal situação também é explicada por Soares et al. (2014):

Expetativas iniciais, tendencialmente elevadas, poderão não estar de acordo com as características e as exigências de tais instituições e seu sistema de ensino.

Uma frustração das expectativas iniciais dos alunos, sem uma consequente reformulação, pode levar ao abandono precoce do Ensino Superior (p. 56).

Um estudo realizado por Baker et al. (1985) a 327 estudantes do 1º ano de licenciatura, comprovou que houve um decréscimo entre a adaptação esperada pelos estudantes e a adaptação real, principalmente no que dizia respeito as aspetos académicos e sociais. Isto comprova que os estudantes formam expectativas irrealistas sobre o processo de ingresso no Ensino Superior, seja por falta de informação ou por relatos exteriores positivos, por vezes, irrealis.

Para caracterizar algumas das expectativas irrealis dos estudantes que ingressam no Ensino Superior, tem vindo a usar-se a expressão *freshmanmyth* (mito do caloiro), onde a palavra 'mito' sugere que essas expectativas elevadas raramente são satisfeitas. À medida que os jovens avançam no Ensino Superior vão criando avaliações mais realistas, sendo que, as expectativas criadas pelos mesmos, podem não se cumprir por variadas razões. A saída de casa dos pais e o 'abandono' de amigos nem sempre são compensados pelas novas relações que se criam dentro do novo contexto; os novos métodos de ensino requerem níveis de autonomia e autorregulação da aprendizagem que podem não ter sido adquiridos pelos alunos; por vezes, a informação que os estudantes recolhem sobre a instituição de ensino nem sempre é completa, coerente ou objetiva, o que acontece mais frequentemente em jovens de primeira geração no Ensino Superior, ou seja, que não têm antecedentes familiares dentro deste contexto (Alves et al., 2012).

Segundo Batista e Oliveira (2005), a expectativa tem uma inegável relação com a ansiedade, revelando a importância do grau de reajustamento que o estudante tem de ter e de executar quando vê que os seus objetivos e os da escola podem não ser cumpridos. De forma a tentar perceber as diferentes expectativas dos alunos, é preciso ter em observação as diferentes personalidades e características de cada um, bem como as formas utilizadas para lidar com este tipo de situações. Para isto, Baker et al. (1985) colocam algumas questões necessárias a ter em consideração:

Há alguns [estudantes] que são mais facilmente satisfeitos ou insatisfeitos do que outros? Há alguns mais propensos ao desencanto? Alguns usam um melhor julgamento do que outros ao reunir informação sobre a instituição e a autoavaliarem-se em termos de adaptação? Há alguns mais predispostos do que outros ao choque da transição?<sup>14</sup> (p. 101).

Estas questões levantadas por Baker et al. (1985) podem conter elementos chave para a compreensão das expectativas construídas pelos alunos, fazendo ligação com o conjunto de características pessoais e experiências passadas vividas dos estudantes. O simples fato de um estudante ter pesquisado e reunido mais informação sobre a instituição de ensino que vai frequentar, pode ser determinante para a futura

---

<sup>14</sup> "Are some more easily satisfied or dissatisfied than others? Are some more prone to disenchantment? Do some use better judgment than others in gathering information about the institution and evaluating themselves in terms of fit? Are some more predisposed than others to transition shock?"

correspondência positiva entre as suas expectativas e a realidade da instituição de ensino. Não obstante, as expectativas do jovem-adulto podem ser alteradas posteriormente e reformuladas consoante as interações entre o sujeito e as estruturas académicas e sociais da instituição. Contudo, revela-se necessário que a instituição disponibilize opções aos estudantes, para que estes não abandonem o curso por falta de oportunidades que os ajudem a alcançar os seus objetivos (Ferreira, 2009).

Num estudo realizado por Alves et al. (2012) a alunos que concluíram o Ensino Secundário, a principal expectativa dos mesmos sobre a sua frequência no Ensino Superior incidiu sobre uma melhor preparação e formação para o emprego. Isto revela a crescente dificuldade com que os jovens se deparam para encontrar emprego, levando-os a ingressar no Ensino Superior não pelo seu desenvolvimento enquanto indivíduos, mas sim por uma barreira profissional que tem de ser quebrada. Estas expectativas podem tornar-se desanimadoras quando os jovens tentam encontrar emprego durante a sua frequência no Ensino Superior e esse objetivo pode não ser alcançado, levando à frustração e desmotivação. Num segundo patamar, os alunos afirmaram que estavam a tentar corresponder às expectativas de terceiros, ao qual os autores denominam de ‘pressão social’, apresentando respostas como “a sociedade obriga a isso”, “os meus amigos vinham para a Universidade, achei que também deveria continuar os meus estudos como eles”, “para os meus pais se sentirem orgulhosos” (p. 126). Outras expectativas como a interação social ou desenvolvimento pessoal aparecem menos mencionadas.

O processo de adaptação ao Ensino Superior pode ser mais favorável para os alunos que têm expectativas otimistas, ao contrário daqueles que visionam o seu ingresso e frequência de forma negativa, pois a sua motivação pode auxiliar no cumprimento dos objetivos propostos. Para suportar esta ideia, Aspinwall e Taylor (1992, como referenciado em Jackson et al., 2000) demonstraram que os estudantes que se mostravam otimistas acabavam por utilizar estratégias de *coping* e suporte social mais eficazes para lidar com as suas dificuldades da transição, ao contrário dos estudantes menos otimistas.

Num estudo longitudinal realizado por Jackson et al. (2000) com estudantes prestes a ingressar no Ensino Superior, relativamente às suas expectativas e consequente adaptação, foi possível observar conclusões semelhantes. Um primeiro questionário foi feito a 356 alunos pouco antes do seu ingresso, sendo que, apenas 107 estudantes permaneceram neste estudo até à sua conclusão, quatro anos depois. Os autores agruparam os estudantes consoante as suas expectativas: expectativas negativas, expectativas realistas e expectativas positivas. Na conclusão do estudo verificou-se que, comparando com os outros estudantes, aqueles que possuíam expectativas mais negativas (presença da emoção do medo e desconfiança), antes do seu ingresso no Ensino Superior, tiveram níveis de adaptação mais fracos, havendo, também, a possibilidade acrescida de desistência do curso, corroborando a pesquisa anterior. O contrário aconteceu com os estudantes que se encontravam com expectativas mais realistas sobre a sua frequência no Ensino Superior. No que diz respeito aos estudantes

com expectativas otimistas, estes não se destacaram entre os que melhor se adaptaram ao novo contexto, como referido na pesquisa anterior, mas também não apresentaram grandes dificuldades na sua adaptação.

Uma das possíveis razões que os autores apontam para este resultado é o fato de que os alunos com expectativas mais realistas estariam mais bem preparados para lidar com as adversidades por reconhecerem a importância do seu próprio papel no processo de transição e adaptação. Assim sendo, pode afirmar-se que as expectativas que mais se assemelham à realidade são uma variável favorável à adaptação do estudante no Ensino Superior.

## **8.1. Dimensão académica**

O início de um novo curso, numa instituição de ensino diferente, traz novas exigências para o estudante no que diz respeito às suas capacidades académicas e, muitas vezes, os estudantes transitam entre duas realidades de ensino totalmente diferentes.

Para além das transformações que ocorrem a nível familiar, social e psicológico durante o processo de transição para uma instituição de Ensino Superior, o aluno é confrontado com métodos de ensino, de avaliação e de aprendizagem diferentes dos quais poderá estar habituado a trabalhar. Muitas vezes, durante o seu percurso no Ensino Secundário, os alunos passam anos a responder a questões apenas quando lhes é permitido, enquanto que no Ensino Superior, a capacidade de contribuir ativamente numa discussão sobre determinado tema é altamente valorizada e esperada desses estudantes. Dando o exemplo de trabalhos escritos ou exames teóricos, as instituições de Ensino Superior valorizam os jovens com pensamento crítico e com ideias originais acima das capacidades de memorização. No entanto, muito provavelmente, foram essas capacidades de memorização que contribuíram para o sucesso de ingresso do aluno naquela instituição (Burland & Pitts, 2007).

Este choque de realidades pode causar grande desconforto e impacto no aluno, pois este vê-se perante métodos de ensino com os quais talvez nunca tenha lidado, e com métodos de aprendizagem que nunca lhe foram inculcados a desenvolver. Para lá deste aspeto, junta-se posteriormente a comparação com outros colegas que já tenham desenvolvido e estejam familiarizados com esses métodos, contribuindo para a criação de emoções negativas que podem afetar os seus resultados académicos e levar, posteriormente, à desistência do curso.

Falando mais concretamente nos alunos de música, para além de todas as transformações que ocorrem em todo este processo de transição e adaptação, estes podem criar expectativas irrealistas sobre o seu papel no Ensino Superior. Ao ingressar na instituição de ensino, estes estudantes são confrontados com um grande grupo de pares com características e capacidades semelhantes no que diz respeito à performance

do instrumento (Burland & Pitts, 2007), transformando-se não só em colegas, mas também em futuros concorrentes na procura de emprego.

Com o ingresso no Ensino Superior e a consciencialização da competitividade inerente ao mundo da música, muitos estudantes veem-se na obrigação de aumentar as suas horas de estudo para conseguir fazer frente aos seus colegas que, mais tarde, irão estar a competir pelos mesmos lugares profissionais que eles. Estas tentativas de aumentar o estudo e reforçar as suas capacidades técnicas, podem levar a lesões não só físicas como também mentais. Devido às diferenças individuais entre os músicos profissionais, bem como entre os jovens estudantes, podem surgir problemas físicos relacionados com o estudo e o trabalho, como também *stress* psicológico e ansiedade, dentro e fora do contexto de performance (Hallam et al., 2016).

## 8.2. Dimensão profissional

Segundo Hallam et al. (2016), os músicos experienciam uma grande realização pessoal e benefícios emocionais com o ato de fazer música, juntamente com as recompensas sociais que essa atividade oferece. O equilíbrio entre estes motivos pode alterar-se com o decorrer do tempo, aquando do progresso da sua carreira musical, podendo determinar as trajetórias das suas carreiras individuais.

Seashore (1967) diz-nos que, dentro da música, o alcance para carreiras profissionais é limitado a quatro áreas, nomeadamente, compositores, solistas, maestros e professores. Contudo, esta afirmação não se verifica ser totalmente correta visto que se podem mencionar outras profissões, tais como: músicos de orquestra ou bandas, teóricos musicais, construtores e/ou vendedores de instrumentos, críticos musicais, entre outros.

Relativamente às expectativas dos estudantes, ao ingressar no Ensino Superior os alunos aspiram ser solistas, compositores ou músicos de orquestra. Contudo, estas aspirações podem alterar-se dependendo da sucessão de eventos que pode decorrer durante o percurso do aluno e se estas expectativas não forem correspondidas “há uma queda na autoestima, na autoeficácia e motivação com um aumento da ansiedade”<sup>15</sup> (Hallam et al., 2016, p.470). Quando os alunos se apercebem que as suas expectativas dentro do mundo profissional poderão não ser correspondidas, pode ocorrer uma diminuição da confiança das suas capacidades técnicas e musicais enquanto instrumentista.

Parte desta confiança pode ser recuperada durante a frequência do Ensino Superior pois os estudantes vão-se tornando cada vez mais realistas à medida que tomam consciência de que o mundo profissional da música é bastante competitivo (Hallam et al., 2016). Por outro lado, esta consciencialização pode, também, ter um papel desmotivador no aluno e na sua própria perceção enquanto músico. Por outras

---

<sup>15</sup> “there is a dip in self-esteem, self-efficacy and motivation with an increase in anxiety.”

palavras, este processo de realização e aceitação da competitividade presente no mundo profissional da música pode influenciar a forma como o músico estudante pensa sobre as suas conquistas e falhas, podendo ser regularmente autodepreciativo e altamente autocrítico. Os estudantes tentarão encontrar justificações para os seus erros (que possam ter influenciado negativamente determinado exame ou prova musical), pois o mesmo não se verificou com outros colegas. Esta competitividade e as tentativas, muitas vezes frustradas, de tentar compreender os motivos que levaram a determinado erro ou falha específica, podem ser indutoras de ansiedade.

Cabe, também, aos professores, ter um papel 'apaziguador' no que diz respeito às expectativas elevadas dos estudantes quanto à sua carreira profissional. Por já se encontrarem dentro do mercado de trabalho, pela sua experiência enquanto ex-alunos do Ensino Superior e por reconhecerem (à priori) a competitividade existente no mundo profissional da música, os professores devem informar os alunos finalistas do Ensino Secundário sobre a realidade existente, para que estes possam formar expectativas realistas e alcançáveis que lhes permitam realizar uma transição e adaptação saudável e positiva, bem como definir qual o seu percurso profissional.

## 9. Metodologia

No âmbito desta investigação foi realizado um inquérito por questionário a alunos de cordas friccionadas das escolas profissionais de música de Portugal, a frequentar o 12º ano de escolaridade (que pretendessem prosseguir com os seus estudos no Ensino Superior), e a alunos do 1º ano de licenciatura de música, provenientes de escolas profissionais de música portuguesas.

Este questionário foi construído e disponibilizado *on-line*, através da plataforma *Google Forms*, podendo garantir-se o anonimato dos inquiridos, tendo por base quatro objetivos principais:

1. Identificar as causas de ansiedade dos jovens-adultos estudantes que frequentam o 12º ano das escolas profissionais de música portuguesas, bem como as dos estudantes de 1º ano de licenciatura provenientes das mesmas;
2. Entender quais as semelhanças e diferenças dessas causas entre estes dois anos escolares;
3. Identificar as expectativas e objetivos dos estudantes relativamente ao seu percurso académico e profissional;
4. Identificar as estratégias utilizadas pelos estudantes para lidar com a ansiedade.

Como se pretendeu inquirir alunos a frequentar dois anos de escolaridade distintos, foram realizados dois questionários para que pudessem ser feitas questões pertinentes e adequadas a ambos os anos de escolaridade. Posto isto, os dois questionários foram construídos sob a mesma linha de pensamento, maioritariamente com questões idênticas para ambos os anos de escolaridade, realizando apenas algumas alterações (tanto nas perguntas de escolha múltipla como nas respostas opcionais) para que se adequassem aos diferentes anos.

Para uma avaliação mais completa dos dados, ambos os questionários foram divididos em quatro secções. Na Secção 1 pretendeu-se obter dados para identificação e caracterização dos estudantes; na Secção 2 procurou-se entender as expectativas e objetivos dos alunos perante a sua frequência do 12º ano de escolaridade e ingresso no Ensino Superior (para os alunos de 12º ano) e perante a sua frequência do 1º ano de licenciatura do Ensino Superior (para os alunos de 1º ano); na Secção 3 procurou averiguar-se alguns aspetos inerentes à ansiedade nos estudantes como as principais causas promotoras e possíveis sintomas presentes; na Secção 4 pretendeu-se, então, entender de que forma é que os estudantes lidam com a ansiedade, utilizando, ou não, estratégias de  *coping* . É importante reforçar que a construção dos questionários teve por base a revisão de literatura apresentada anteriormente, bem como o parecer dos orientadores deste estudo, tendo sido também realizada uma pequena peritagem com alunos do Ensino Superior que frequentaram escolas profissionais.

Estes questionários, de natureza exploratória, reuniram dados principalmente quantitativos. Contudo, foi inserida uma pergunta de resposta aberta sobre a

expetativas dos alunos relativamente à sua frequência no Ensino Superior, reunindo também alguns dados qualitativos, mas que apenas servirão para auxiliar a interpretação dos dados quantitativos.

## Secção 1

Na Secção 1 foram perguntados, através de questões de escolha múltipla, alguns dados de caracterização dos indivíduos:

- a sua idade (em ambos os questionários);
- o seu género (em ambos os questionários);
- há quantos anos toca o seu instrumento (em ambos os questionários);
- quantas horas diárias, em média, se dedica ao estudo do seu instrumento (em ambos os questionários);
- se está a estudar fora da sua área de residência familiar (em ambos os questionários);
- qual a zona do país da sua residência familiar (em ambos os questionários);
- em que zona do país se encontra a estudar (em ambos os questionários);
- se se encontrava satisfeito/a com o seu rendimento académico desse ano letivo (2021/2022) (em ambos os questionários);
- se se sentia bem integrado/a no ambiente social do Ensino Superior (no questionário direcionado aos alunos do 1º ano de licenciatura);
- se já alguém lhe tinha falado sobre o processo de ingresso no Ensino Superior (no questionário direcionado aos alunos do 12º ano);
- se já alguém lhe tinha falado sobre o futuro/saída do Ensino Superior (no questionário direcionado aos alunos do 1º ano de licenciatura);
- se pretende seguir o estudo do seu instrumento no Ensino Superior (no questionário direcionado aos alunos do 12º ano);
- como caracteriza a relação com os seus pais/tutores legais (em ambos os questionários);
- se a família apoia a sua escolha de ingresso no Ensino Superior de música (no questionário direcionado aos alunos do 12º ano);
- se a família apoiou a sua escolha de curso (no questionário do 1º ano de licenciatura).

## Secção 2

Dentro da Secção 2 foram feitas questões de escolha múltipla que pudessem espelhar as expetativas e objetivos dos estudantes relativamente ao seu percurso académico e profissional, tanto presente como futuro. Também se optou por colocar

uma pergunta de resposta aberta de forma a auxiliar a interpretação dos dados quantitativos. Estas questões envolveram aspetos da vida do estudante:

- quais as suas expetativas relativamente à carga horária letiva do Ensino Superior em comparação com a atual (no questionário direcionado aos alunos do 12º ano);
- quais eram as suas expetativas relativamente à carga horária letiva do Ensino Superior em comparação com a anterior (no questionário direcionado aos alunos do 1º ano de licenciatura);
- se prevê viver situações indutoras de ansiedade no seu futuro académico (no questionário direcionado aos alunos do 12º ano);
- se prevê viver situações indutoras de ansiedade até ao final do seu curso (no questionário direcionado aos alunos do 1º ano de licenciatura);
- se se acha capaz de realizar o trabalho académico que é pedido (em ambos os questionários);
- qual o seu principal objetivo profissional com o ingresso no Ensino Superior (no questionário direcionado aos alunos de 12º ano);
- qual o seu principal objetivo profissional da sua frequência no Ensino Superior (no questionário direcionado aos alunos do 1º ano de licenciatura);
- se pretende encontrar emprego no 1º ano de licenciatura (no questionário direcionado aos alunos do 12º ano);
- se pretende encontrar emprego durante a licenciatura (no questionário direcionado aos alunos do 1º ano de licenciatura);
- o que está mais desejoso/a de encontrar ou realizar no Ensino Superior (pergunta de resposta aberta, em ambos os questionários)

### **Secção 3**

Relativamente à Secção 3 foram colocadas questões de escolha múltipla que indicassem quais as principais causas promotoras de ansiedade nos estudantes, de que forma a ansiedade afeta a vida dos mesmos, e os possíveis sintomas:

- se sente ou sentiu ansiedade durante esse ano letivo (2021/2022) (em ambos os questionários);
- quais os três temas que mais lhe causam ansiedade/preocupação nesse ano letivo (2021/2022) (em ambos os questionários);
- quais os três sintomas predominantes quando sente ansiedade (em ambos os questionários);
- o que sente que é mais afetado quando se encontra com ansiedade ou preocupação (em ambos os questionários);
- com que frequência sente ansiedade (em ambos os questionários);

- se se sente preocupado/a ou ansioso/a com as provas finais de curso (no questionário direcionado aos alunos de 12º ano);
- se se sente preocupado/a ou ansioso/a com as provas finais do seu 1º ano de licenciatura (no questionário direcionado aos alunos do 1º ano de licenciatura);
- o que está a achar do trabalho académico que lhe é pedido (em ambos os questionários);
- se gosta da escola onde se encontra a estudar (em ambos os questionários);
- se se sente satisfeito com o contexto onde vive (em ambos os questionários);
- se as suas despesas escolares são uma preocupação (em ambos os questionários);
- se já se encontra dentro no mercado de trabalho e se o tema o preocupa (em ambos os questionários);
- se o ingresso no Ensino Superior o/a preocupa (no questionário direcionado para os alunos do 12º ano);

## Secção 4

No que diz respeito à Secção 4, foram colocadas questões de escolha múltipla que permitissem entender de que forma os estudantes lidam, ou não, com o surgimento de ansiedade (e possíveis sintomas) e se utilizam estratégias de *coping*:

- se sabe o que são estratégias de *coping* (em ambos os questionários);
- que atividades ou estratégias utiliza quando se sente ansioso/a (em ambos os questionários);
- se alguma vez pensou em recorrer a apoio psicológico profissional e, se sim, quais as causas (em ambos os questionários);
- se alguma vez recorreu a apoio psicológico profissional (em ambos os questionários).

### 9.1. Amostra

Os questionários foram respondidos por um número total de 36 estudantes, sendo que 20 responderam ao questionário direcionado para os alunos de cordas friccionadas do 1º ano de licenciatura, provenientes de escolas profissionais de música portuguesas, e 16 responderam ao questionário direcionado para os alunos de cordas friccionadas do 12º ano de escolas profissionais de música portuguesas.

O reduzido número de respostas obtidas nestes questionários deve-se, principalmente, à especificidade da amostra requerida:

- alunos do 12º ano de escolaridade;

- apenas das escolas profissionais de música portuguesas;
- Apenas de cordas friccionadas (violino, viola d’arco, violoncelo e contrabaixo);
- que queiram prosseguir os seus estudos no Ensino Superior de música;
- alunos do 1º ano de licenciatura;
  - apenas provenientes das escolas profissionais de música portuguesas;
  - apenas de cordas friccionadas (violino, viola d’arco, violoncelo e contrabaixo).

Outros fatores que pode ter originado o baixo número de respostas, mais especificamente no questionário relativo ao 12º ano de escolaridade, consistem: na possível desistência dos estudos por parte dos alunos, não lhes sendo permitido preencher o questionário; na possível escolha de outro curso superior numa área que não a música; no possível número irregular de alunos de cordas friccionadas dentro das turmas do 12º ano; e no reduzido número de escolas profissionais de música em Portugal. Relativamente ao caso do 1º ano de licenciatura, alguns dos possíveis fatores para a baixa adesão no número de respostas, podem incidir: no insucesso por parte dos estudantes do 12º ano de escolaridade do ensino profissional de música no ingresso ao Ensino Superior, resultando num menor número de alunos provenientes dessas mesmas instituições de ensino no 1º ano de licenciatura; e no possível ingresso dos alunos em instituições de ensino superior estrangeiras, o que, sendo o estudo realizado apenas com alunos de instituições de ensino superior portuguesas, não foi possível obter respostas desses estudantes.

A amostra pretendida para estes questionários cingiu-se apenas a alunos integrantes e provenientes das escolas profissionais de música portuguesas pois o seu sistema de ensino é marcadamente direcionado para a componente musical e para o sucesso dos seus alunos dentro deste ramo profissional. Não se quer aqui desvalorizar o trabalho das restantes instituições de ensino, como conservatórios ou academias, mas sim realçar o trabalho que é realizado nas escolas profissionais de música e criar uma amostra suficientemente uniforme, conferindo maior coerência aos resultados obtidos. Desta forma, apesar de toda a preparação teórica e prática que é dada aos estudantes nas instituições de ensino, quis-se verificar de que forma é que estes se encontram informados e preparados psicologicamente para um dos eventos mais marcantes desta fase do seu crescimento académico e pessoal: a transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior.

A escolha de apenas se inquirirem estudantes de cordas friccionadas deve-se ao facto de existirem aspetos que não são semelhantes entre os instrumentistas de cordas, sopros e percussão, como, por exemplo, a oferta de emprego em orquestras ou, até mesmo, o número de vagas existentes para o ingresso no Ensino Superior. Na generalidade, como exemplo, uma orquestra é constituída por mais instrumentistas de cordas do que de sopros ou percussão, sendo que a oferta de emprego também se

espelhará dessa forma, implicando diferenças nas expectativas dos estudantes de sopros em comparação com os estudantes de cordas. Assim sendo, com o intuito de selecionar uma amostra de inquiridos o mais homogênea possível, de forma a não existirem discrepâncias entre os resultados, os questionários apenas se dirigiram aos alunos de cordas friccionadas.

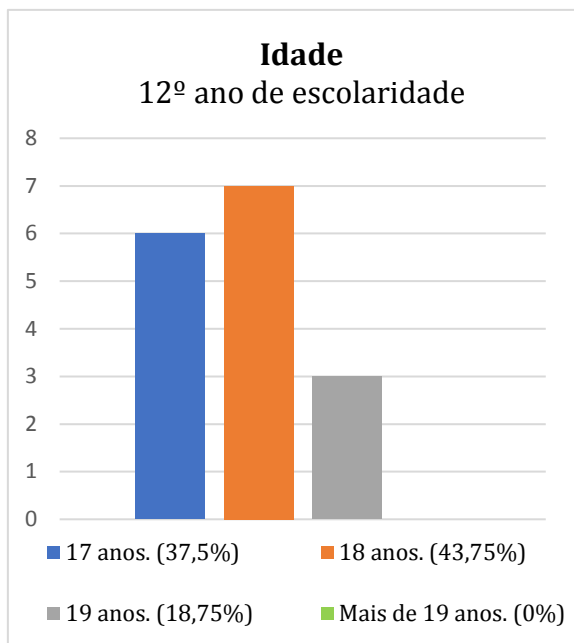
## 10. Resultados

Ambos os questionários foram respondidos pelos inquiridos entre os meses de maio e julho do ano letivo de 2020/2021, compreendendo um total de 36 respostas: 16 inquiridos do 12º ano de escolaridade e 20 inquiridos do 1º ano de licenciatura. Os resultados dos dois questionários vão ser expostos lado a lado, para que possam ser feitas comparações ao longo da análise dos mesmos.

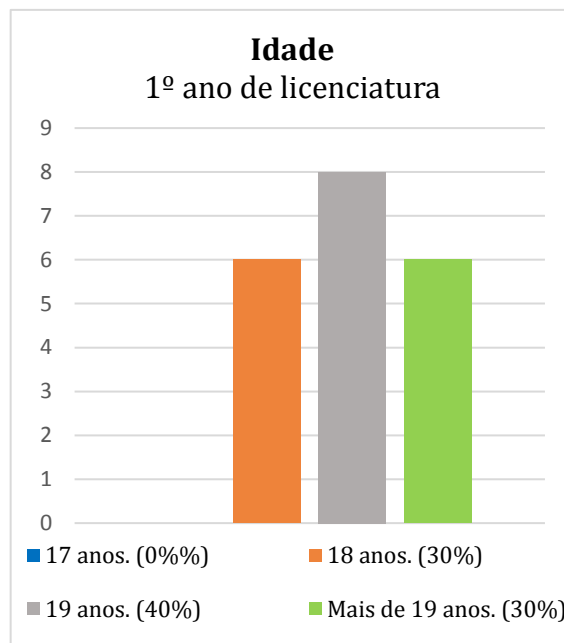
É importante referir que, como os questionários foram respondidos através de uma plataforma *on-line*, não foi possível verificar o preenchimento correto das perguntas de resposta múltipla, pelo que alguns estudantes acabaram por selecionar mais opções do que as pedidas em determinadas questões. Para estes casos, foram anuladas as respostas a essas perguntas desses inquiridos, de forma a não enviesar os resultados. Desta forma, durante a apresentação dos mesmos, esses casos serão devidamente assinalados.

### 10.1. Secção 1 - Apresentação/dados de identificação e caracterização

O objetivo das questões desta secção dos questionários centrou-se na recolha de dados de identificação dos estudantes que permitam uma melhor compreensão das respostas e, eventualmente, estabelecer ligações pertinentes para o tema de estudo.



**Gráfico 1** - Idades dos estudantes (12º ano) (Fonte: elaboração da autora)



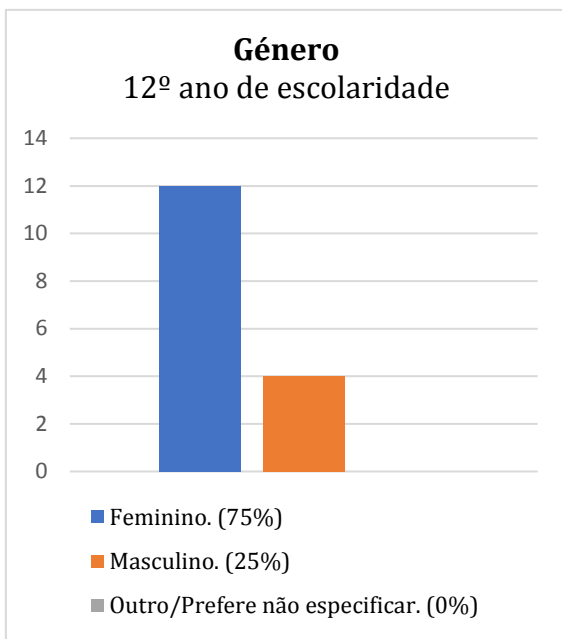
**Gráfico 2** - Idades dos estudantes (1º ano de licenciatura) (Fonte: elaboração da autora)

As idades dos inquiridos do 12º ano compreendem-se entre os 17 e os 19 anos (à data da realização do questionário):

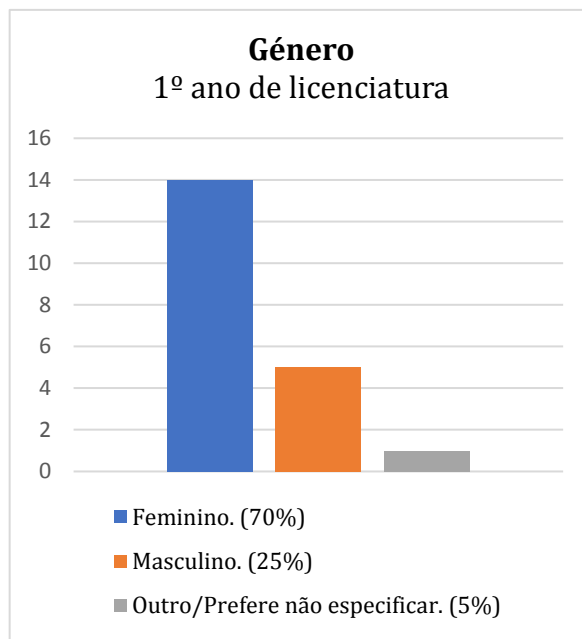
- 17 anos (6 alunos);
- 18 anos (7 alunos);
- 19 anos (3 alunos).

Relativamente aos estudantes do 1º ano de licenciatura, estes integram as seguintes faixas etárias (à data da realização do questionário):

- 18 anos (6 alunos);
- 19 anos (8 alunos);
- mais de 19 anos (6 alunos).

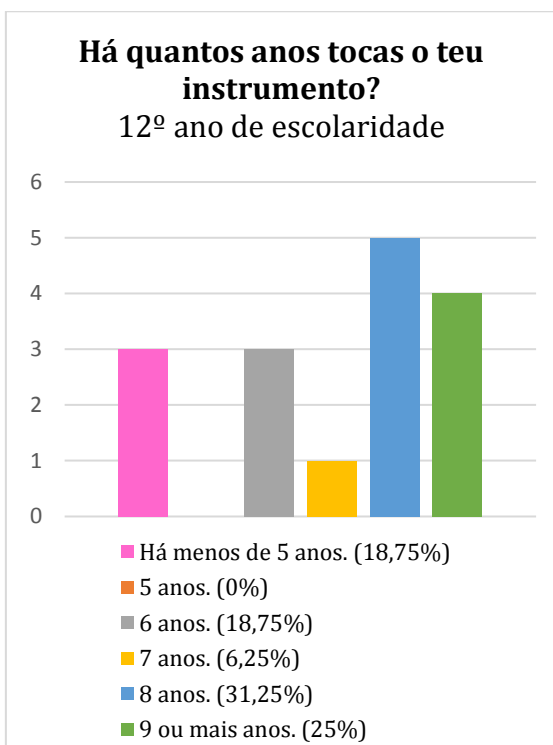


**Gráfico 3** - Género dos inquiridos (12º ano) (Fonte: elaboração da autora)

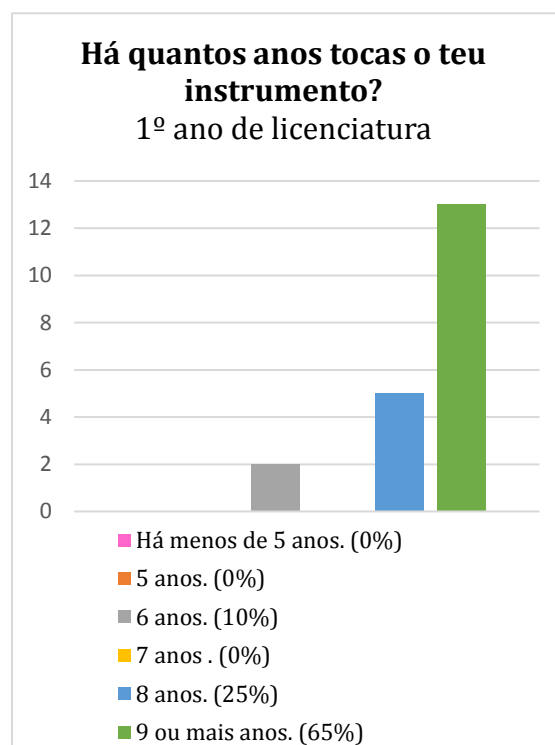


**Gráfico 4** - Género dos inquiridos (1º ano de licenciatura) (Fonte: elaboração da autora)

Como é possível observar através dos gráficos apresentados, o género predominante dos inquiridos, em ambos os questionários, é o feminino com percentagens a rondar os 70%.



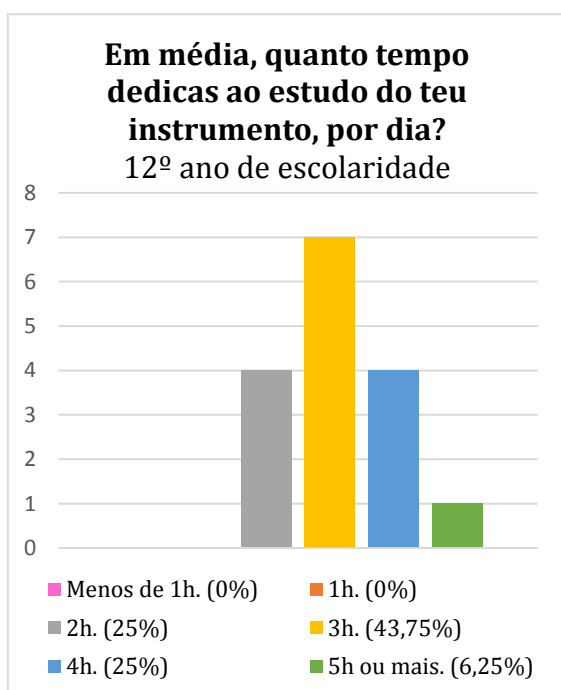
**Gráfico 5** - Anos de estudo do instrumento (1º ano de licenciatura) (Fonte: elaboração da autora)



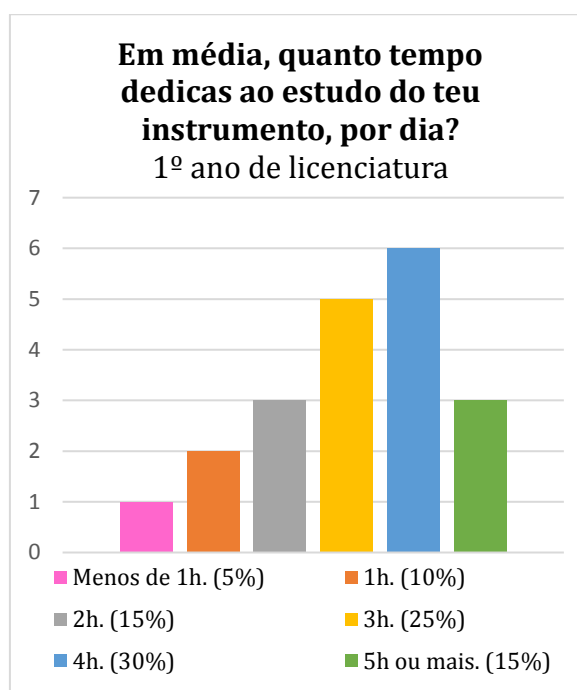
**Gráfico 6** - Anos de estudo do instrumento (12º ano) (Fonte: elaboração da autora)

No que diz respeito aos alunos do 12º ano de escolaridade, é possível observar que 3 alunos têm menos de 5 anos de estudo do seu instrumento, o que indica a probabilidade de terem ingressado na escola profissional de música no seu 10º ano de escolaridade, ano em que se inicia o Curso Profissional de Instrumentista de Cordas e de Tecla. Outros 3 alunos tocam o seu instrumento há 6 anos, o que sugere que tenham iniciado os seus estudos no 7º ano de escolaridade, ano em que se inicia o Curso Básico de Instrumento nas escolas profissionais de música portuguesas. Relativamente aos restantes inquiridos, 1 aluno toca o seu instrumento há 7 anos, 5 alunos há 8 anos e 4 alunos há 9 ou mais anos, o que sugere que iniciaram o estudo do seu instrumento antes de integrarem o Curso Básico de Instrumento das escolas profissionais de música como, por exemplo, noutras instituições de ensino de música, associações culturais, através de tradição familiar, entre outros.

Pode verificar-se, também, que um número considerável de alunos terá iniciado os seus estudos pelos 10 anos de idade ou no 5º ano de escolaridade, correspondendo a 8 anos de estudo do instrumento para os alunos do 12º ano ou 9 anos de estudo do instrumento para os alunos do 1º ano de licenciatura. Este facto poderá estar relacionado com a presença do regime articulado em escolas próximas ou mesmo pertencentes às instituições que gerem as escolas profissionais de música portuguesas. O regime articulado inicia-se no 5º ano de escolaridade (início do Curso Básico) e é, entre o 5º e o 9º ano, fortemente participado pelo Estado Português.



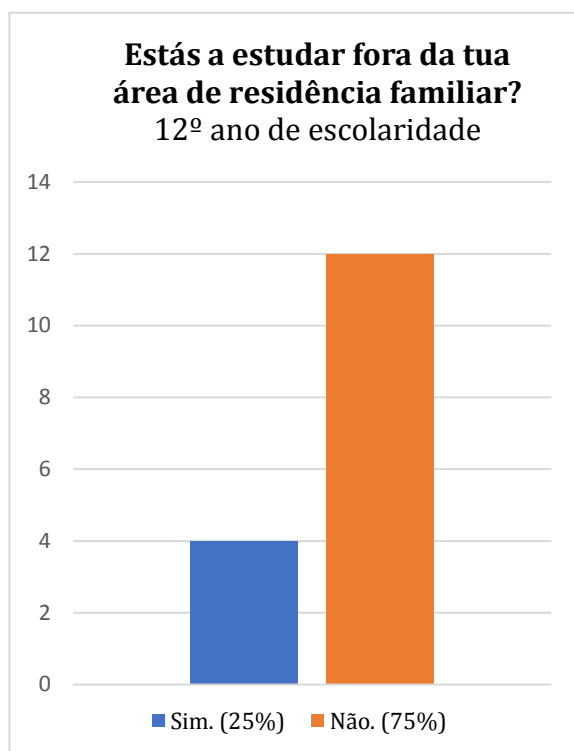
**Gráfico 7** - Tempo médio de estudo diário dos estudantes (12º ano de escolaridade) (Fonte: elaboração da autora)



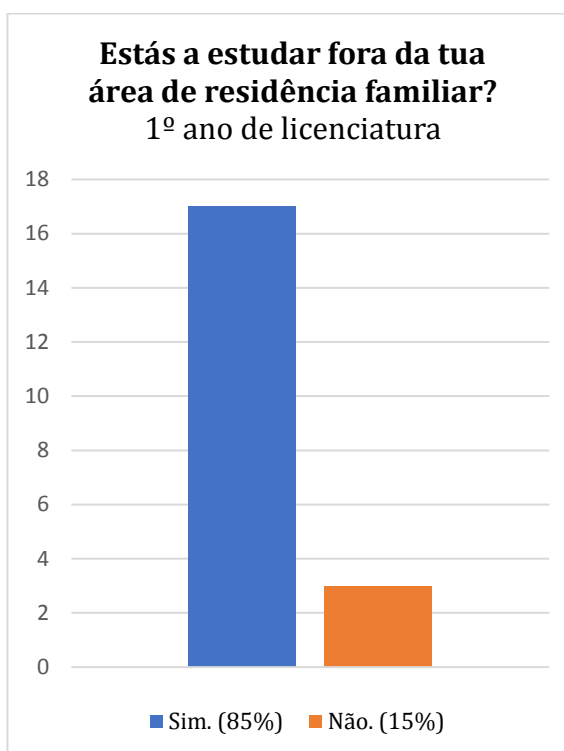
**Gráfico 8** - Tempo médio de estudo diário dos estudantes (1º ano de licenciatura) (Fonte: elaboração da autora)

Relativamente ao tempo médio diário de estudo, pode observar-se uma diferença entre os dois anos de escolaridade, sendo que, os estudantes do 1º ano de licenciatura

apresentam mais variedade no número de horas de estudo que os alunos do 12º ano de escolaridade (tanto no maior número de horas como no menor). É interessante verificar que, nos estudantes do 12º ano, o valor mínimo de estudo corresponde a 2 horas, mas que o valor máximo de “5h ou mais” está mais presente nos alunos que frequentam o Ensino Superior.



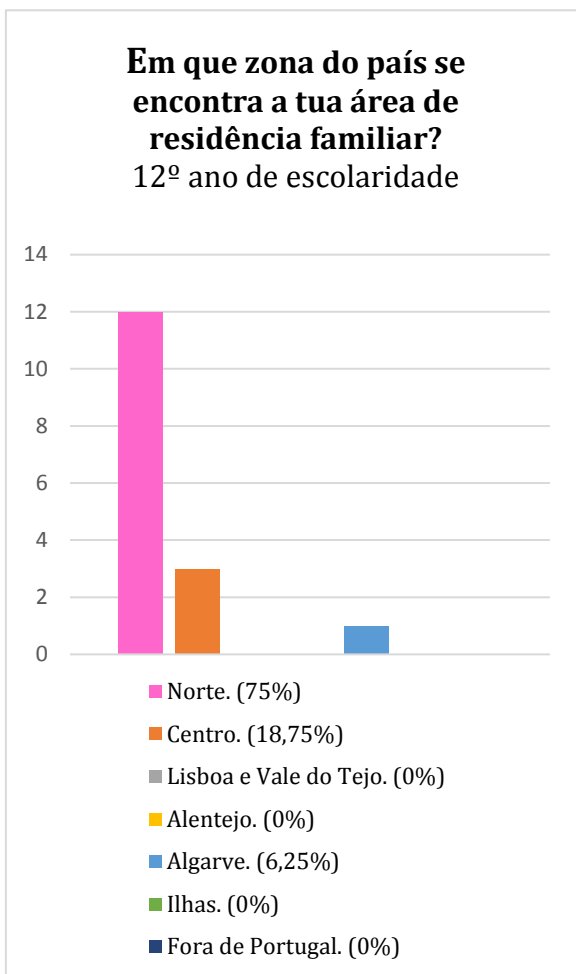
**Gráfico 9** - Alunos que estudam dentro ou fora da área de residência familiar (12º ano) (Fonte: elaboração da autora)



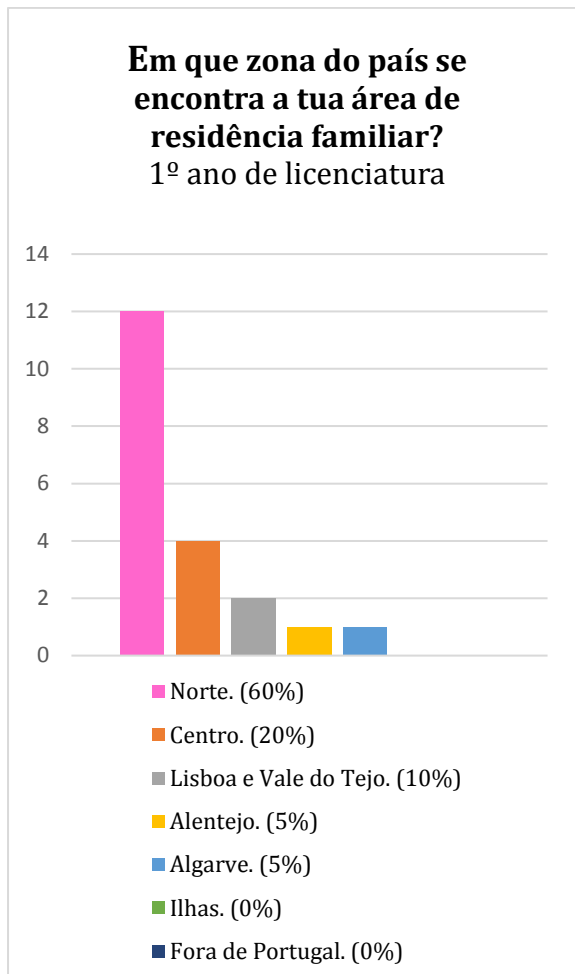
**Gráfico 10** - Alunos que estudam dentro ou fora da área de residência familiar (1º ano de licenciatura) (Fonte: elaboração da autora)

Relativamente ao número de alunos que se encontra a estudar fora da sua área de residência familiar, pode observar-se que 75% dos inquiridos do 12º ano vivem dentro da sua área de residência familiar, enquanto que isso sucede apenas com 15% dos inquiridos do 1º ano de licenciatura.

Se este fosse um dos fatores mais proeminentes para o surgimento de ansiedade, poderia afirmar-se que os alunos do 1º ano de licenciatura do Ensino Superior estariam mais sujeitos a experienciar ansiedade.

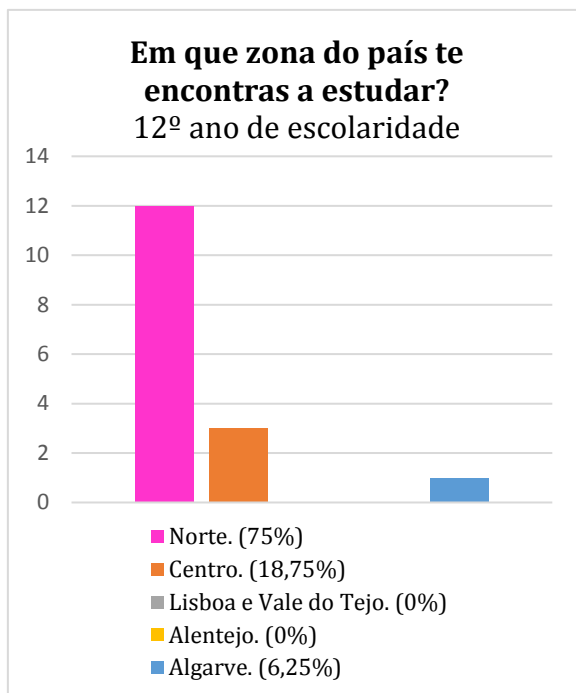


**Gráfico 11** - Área de residência familiar dos alunos (12º ano) (Fonte: elaboração da autora)

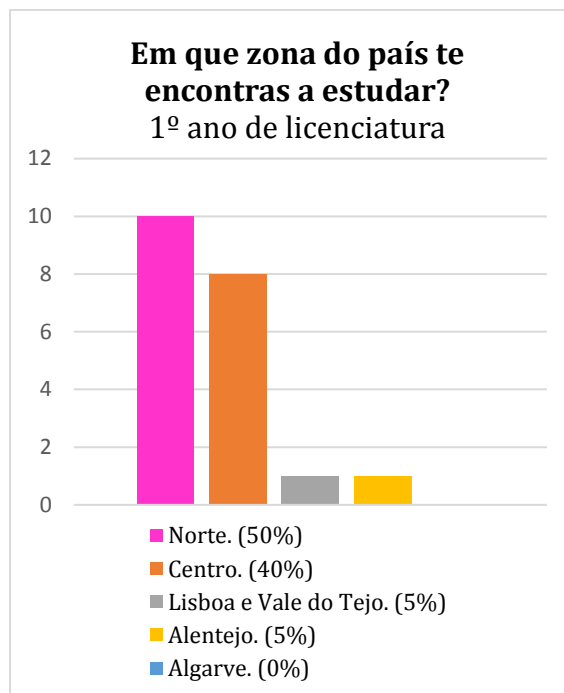


**Gráfico 12** - Área de residência familiar dos alunos (1º ano de licenciatura) (Fonte: elaboração da autora)

Através dos gráficos apresentados pode afirmar-se que, em ambos os casos, a área de residência familiar dos alunos situa-se, maioritariamente, no norte de Portugal com uma percentagem de 75% para os alunos do 12º ano de escolaridade e de 60% para os estudantes do 1º ano de licenciatura, sendo a zona centro a segunda região mais selecionada, também em ambos os casos.

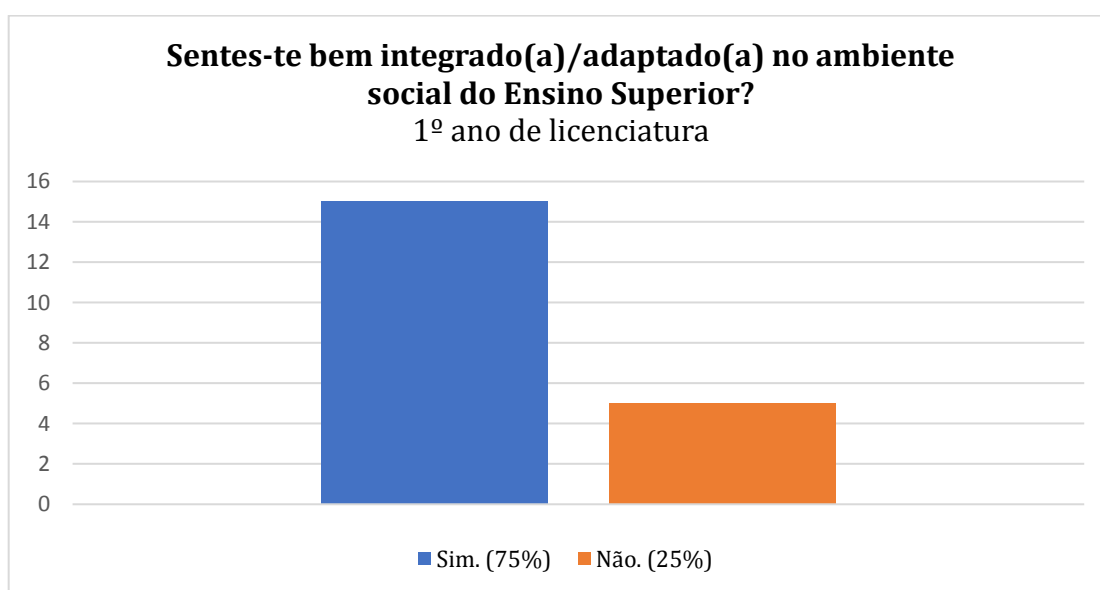


**Gráfico 13** - Zonas do país onde os alunos se encontram a estudar (12º ano) (Fonte: elaboração da autora)



**Gráfico 14** - Zonas do país onde os alunos se encontram a estudar (1º ano de licenciatura) (Fonte: elaboração da autora)

Através dos gráficos apresentados, pode verificar-se que no 12º ano de escolaridade os estudantes se encontram, maioritariamente, a estudar na zona norte do país. Relativamente aos dados dos estudantes do 1º ano de licenciatura, pode verificar-se que os alunos se encontram maioritariamente divididos entre a zona norte e centro de Portugal.



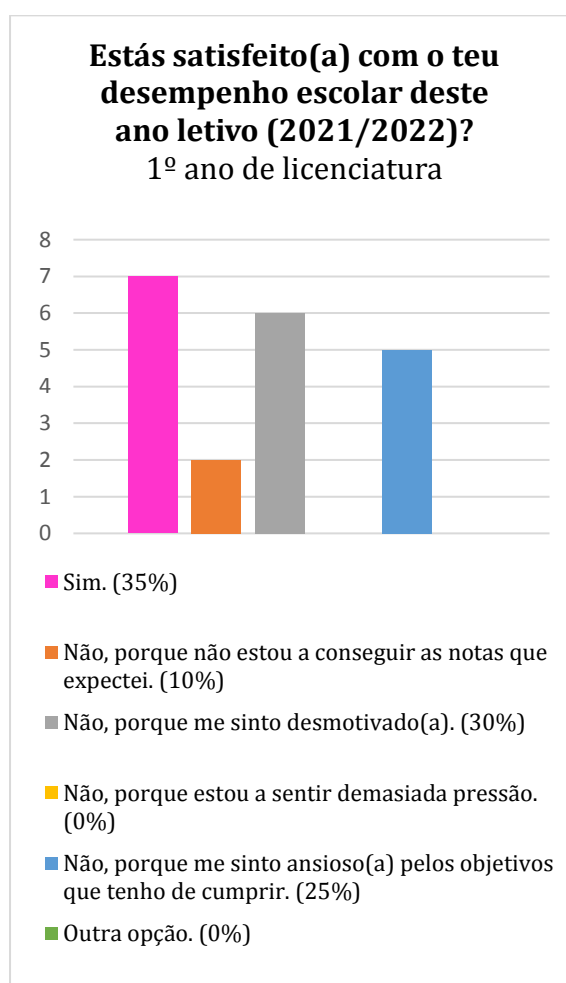
**Gráfico 15** - Integração/adaptação no ambiente social do Ensino Superior (1º ano de licenciatura) (Fonte: elaboração da autora)

A questão apresentada neste gráfico apenas foi colocada no questionário direcionado aos estudantes que integram o 1º ano de licenciatura, visto ser uma pergunta sobre integração e adaptação ao novo meio social do Ensino Superior. Verificou-se que 75% dos inquiridos se sentem bem integrados/adaptados neste novo ambiente social.

Como este questionário foi respondido entre os meses de maio e julho, pode calcular-se que os estudantes tiveram algum tempo disponível que lhes permitiu conhecer e explorar a nova realidade onde se encontravam, não influenciando as suas respostas tal como aconteceria se o questionário tivesse sido respondido nos primeiros meses do ano letivo, já que ainda se encontrariam num meio desconhecido.



**Gráfico 16** - Satisfação dos alunos com o seu desempenho escolar (12º ano) (Fonte: elaboração da autora)

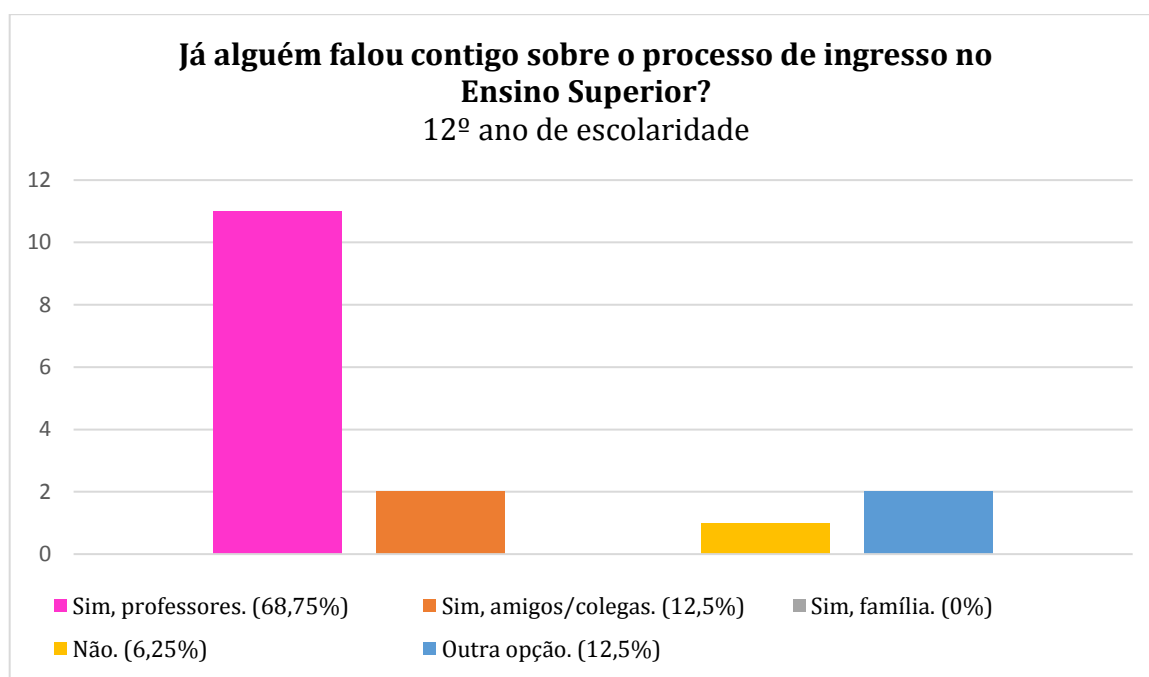


**Gráfico 17** - Satisfação dos alunos com o seu desempenho escolar (1º ano de licenciatura) (Fonte: elaboração da autora)

Os seguintes gráficos mostram a satisfação dos estudantes relativamente ao seu desempenho escolar no ano letivo de 2021/2022. Relativamente aos alunos de 12º ano, 9 dos 16 alunos dizem sentir-se satisfeitos com o seu desempenho escolar enquanto

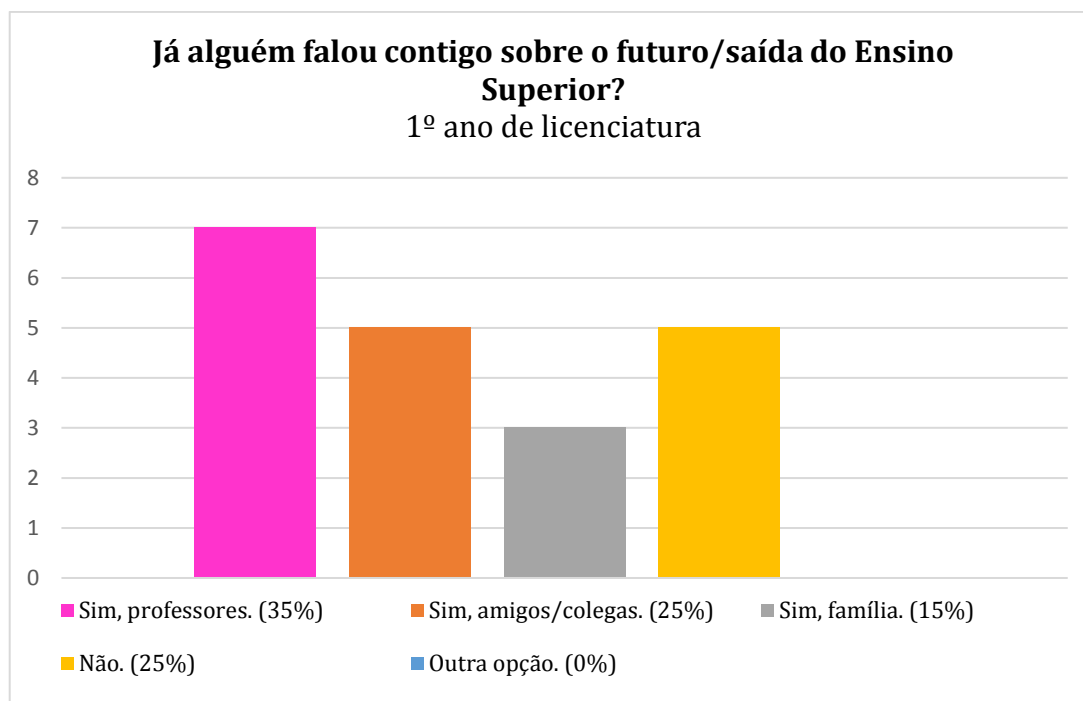
que: 1 aluno afirma não se sente satisfeito por não conseguir as notas que expectou, 1 aluno diz-se não satisfeito por se sentir desmotivado, 2 alunos não se sentem satisfeitos por sentirem demasiada pressão e 3 alunos afirmam que não se sentem satisfeitos porque se sentem ansiosos pelos objetivos que têm de cumprir.

No que diz respeito aos estudantes do 1º ano de licenciatura, 7 dos 20 alunos dizem-se satisfeitos com o seu desempenho escolar enquanto que: 2 alunos não se sentem satisfeitos por não conseguirem as notas que expectaram, 6 alunos afirmam não se sentir satisfeitos por se sentirem desmotivados e 5 alunos não se sentem satisfeitos porque se sentem ansiosos pelos objetivos que têm de cumprir.



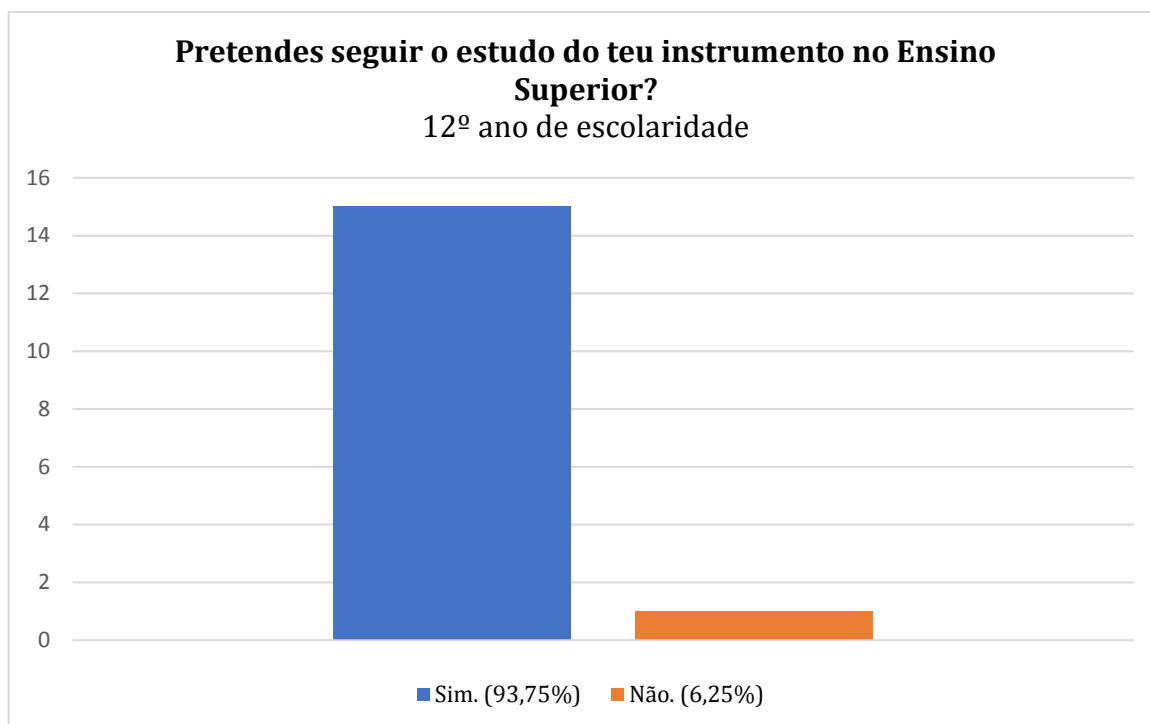
**Gráfico 18** - Abordagem por externos sobre o Ensino Superior (12º ano) (Fonte: elaboração da autora)

A questão apresentada apenas foi colocada aos estudantes do 12º ano de escolaridade, visto ser uma pergunta sobre o processo de ingresso no Ensino Superior. Aqui, foi perguntado aos alunos se já tinham sido abordados/informados sobre esta temática e por quem. Mais de metade dos alunos afirmou já ter sido abordado sobre o tema, principalmente por professores, havendo apenas 1 aluno que diz não ter sido abordado por ninguém relativamente ao processo de ingresso no Ensino Superior. Outros 2 alunos selecionaram “Outra opção”, descrevendo as suas respostas como “Sim, colegas e professores” e “Sim, professores, amigos, colegas”.



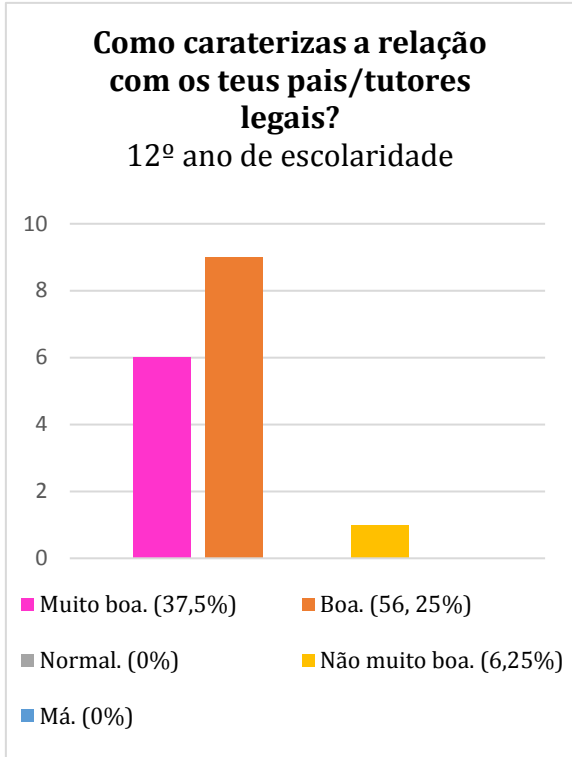
**Gráfico 19** - Abordagem por externos sobre a saída do Ensino Superior (1ª ano de licenciatura) (Fonte: elaboração da autora)

Da mesma forma que foi perguntado aos alunos de 12º ano sobre o facto de já tinham sido abordados, ou não, sobre o processo de ingresso ao Ensino Superior, também foi feita uma questão semelhante aos alunos do 1º ano de licenciatura sobre a sua saída do Ensino Superior. Neste caso, 75% dos alunos afirmaram que foram abordados sobre o assunto, entre os quais 35% pelos professores, 25% por amigos/colegas e 15% pela família. Revela-se que um quarto dos inquiridos não abordou este tema com ninguém.

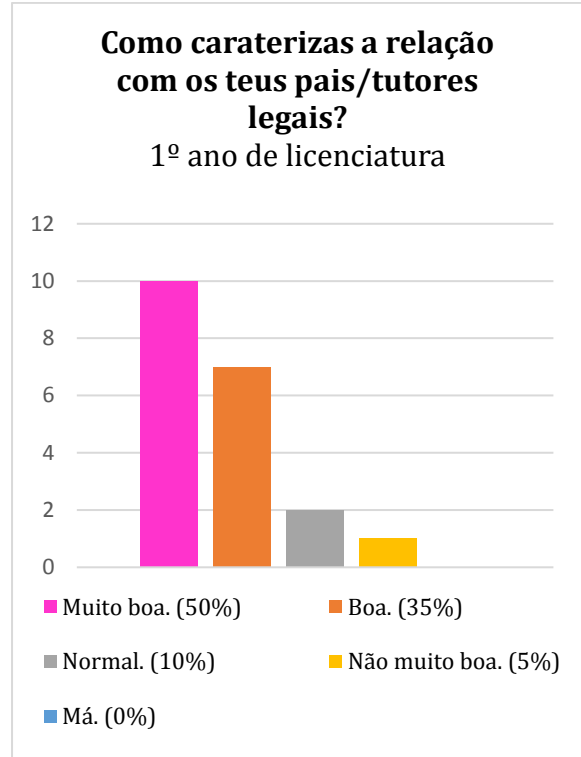


**Gráfico 20** - Percentagem de alunos que pretendem seguir o estudo do seu instrumento vs os que não pretendem (1<sup>a</sup> ano de licenciatura) (Fonte: elaboração da autora)

Esta questão apenas foi colocada aos alunos do 12<sup>o</sup> ano de escolaridade por se tratar, novamente, de uma pergunta referente ao processo de ingresso no Ensino Superior. Apesar de o questionário estar direcionado apenas para os estudantes que pretendem ingressar no Ensino Superior de música, quis perceber-se quantos iriam prosseguir os estudos no seu instrumento, visto que também poderiam ingressar noutra área como Formação Musical, História e Cultura das Artes, entre outros. Assim sendo, foi possível observar que apenas 1 dos 16 alunos do 12<sup>o</sup> ano de escolaridade não irá prosseguir os estudos no Ensino Superior no seu instrumento.



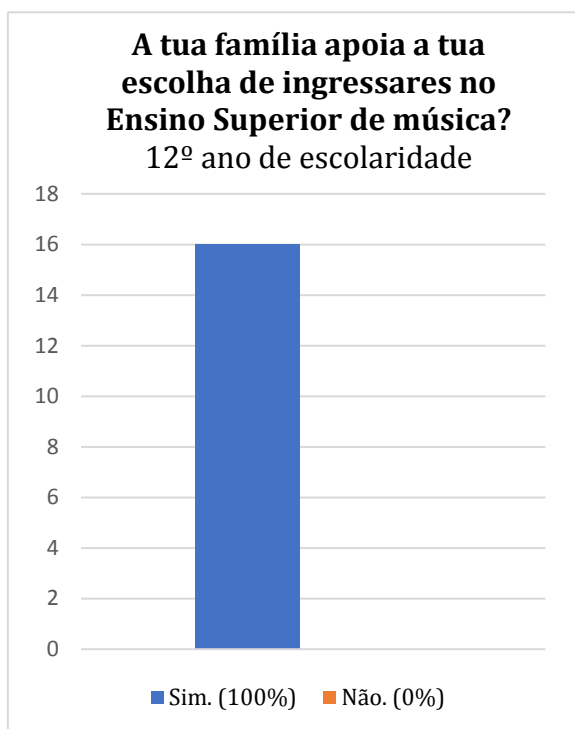
**Gráfico 21** - Caracterização da relação entre os alunos e os seus pais/tutores legais (12º ano)  
(Fonte: elaboração da autora)



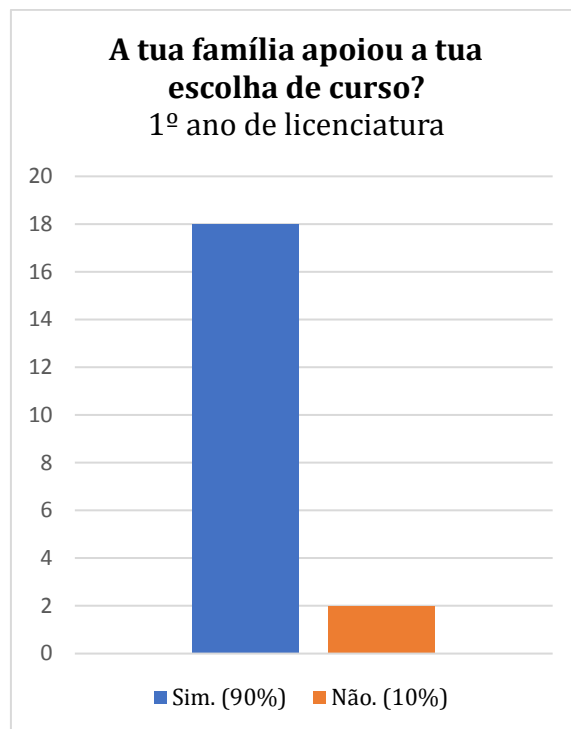
**Gráfico 22** - Caracterização da relação entre os alunos e os seus pais/tutores legais (1º ano de licenciatura)  
(Fonte: elaboração da autora)

Os gráficos apresentados dizem respeito à forma de como os estudantes caracterizam a relação que têm estabelecida com os seus pais/tutores legais. Em ambos os casos, pode afirmar-se que as respostas são maioritariamente positivas, revelando apenas 1 caso, em cada um dos questionários, onde os alunos caracterizam a sua relação com os pais/tutores legais “Não muito boa”.

Assim sendo, pode considerar-se que os alunos aparentam ter um bom suporte familiar que lhes permita atravessar o processo de ingresso no Ensino Superior de forma possivelmente acompanhada e positiva.



**Gráfico 23** - Apoio da família no ingresso do Ensino Superior de música (12º ano) (Fonte: elaboração da autora)

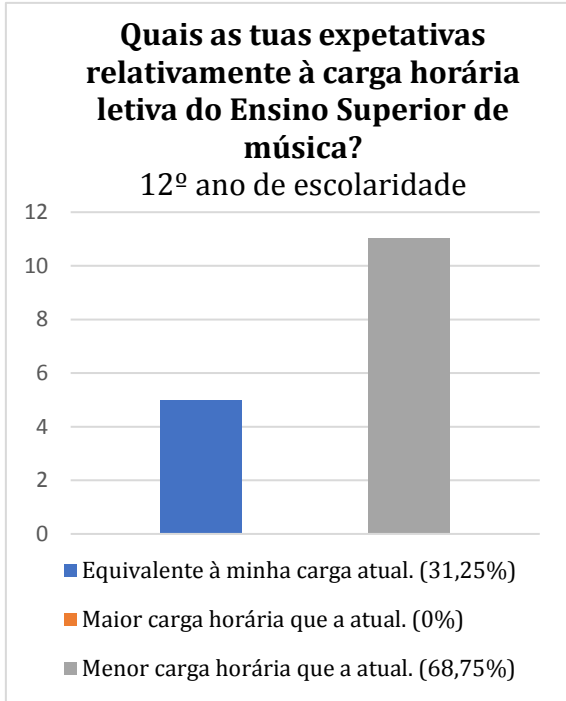


**Gráfico 24** - Apoio da família na escolha de curso (1º ano de licenciatura) (Fonte: elaboração da autora)

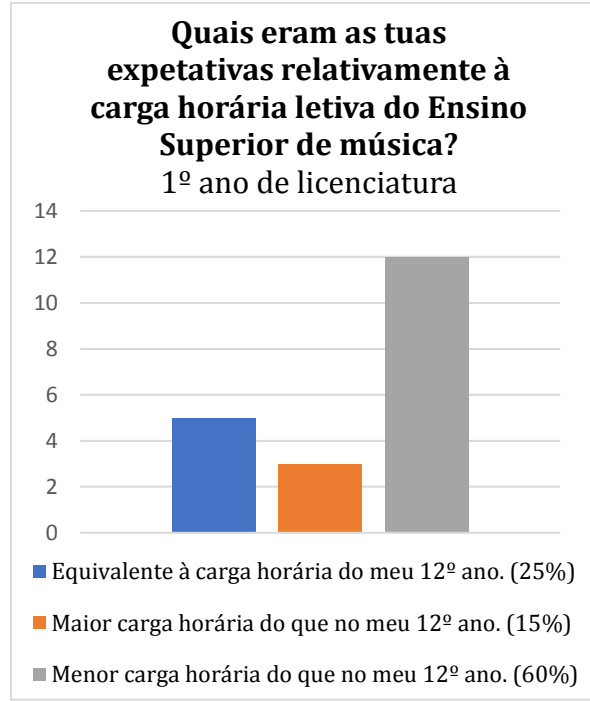
Visto que a família é um fator importante na vida académica dos estudantes, também se achou pertinente perceber de que forma esta apoia/apoiou a decisão dos alunos em ingressarem no Ensino Superior de música. Como é possível verificar, houve um grande apoio por parte das famílias na escolha do curso e no ingresso ao Ensino Superior de música dos estudantes.

## 10.2. Secção 2 - Expetativas e objetivos dos estudantes

As questões apresentadas dentro desta secção dos questionários pretendem revelar quais as expetativas e objetivos dos alunos referentes à sua entrada e frequência de um curso de música no Ensino Superior. Para além de todas as questões académicas, também serão abordados temas como o mercado de trabalho e o mundo profissional.

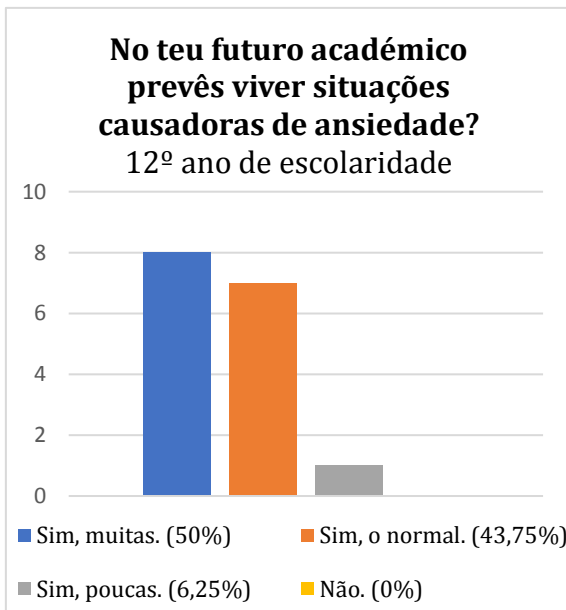


**Gráfico 25** - Expetativas em relação à carga horária do Ensino Superior (12º ano) (Fonte: elaboração da autora)

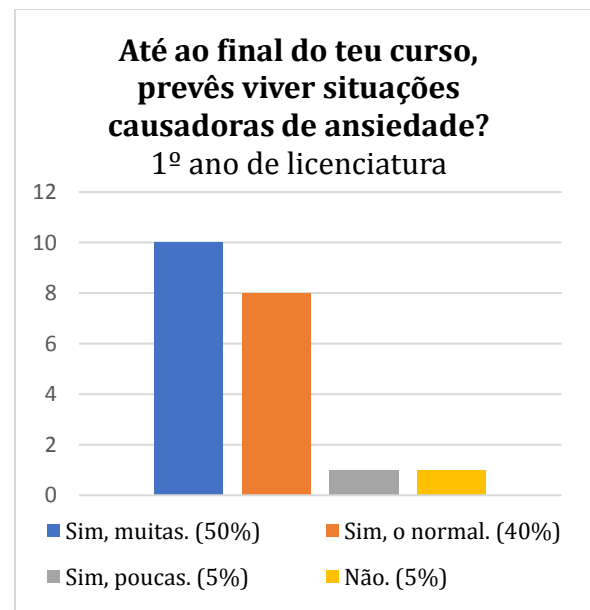


**Gráfico 26** - Expetativas em relação à carga horária do Ensino Superior (1º ano de licenciatura) (Fonte: elaboração da autora)

Através dos gráficos apresentados, pode verificar-se que as expetativas dos estudantes remetem maioritariamente para uma menor carga horária do Ensino Superior, em comparação com a do Ensino Secundário.



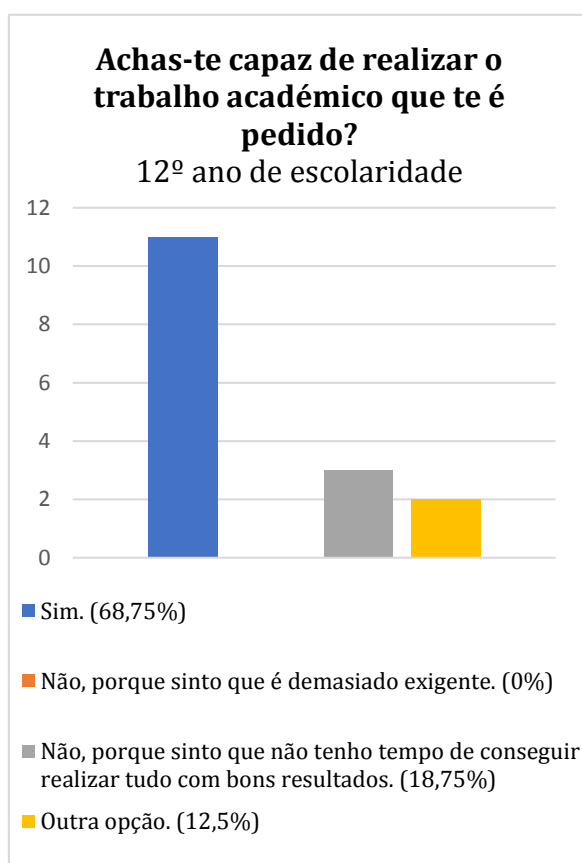
**Gráfico 27** - Expetativas em relação à vivência de situações indutoras de ansiedade no futuro académico (12º ano) (Fonte: elaboração da autora)



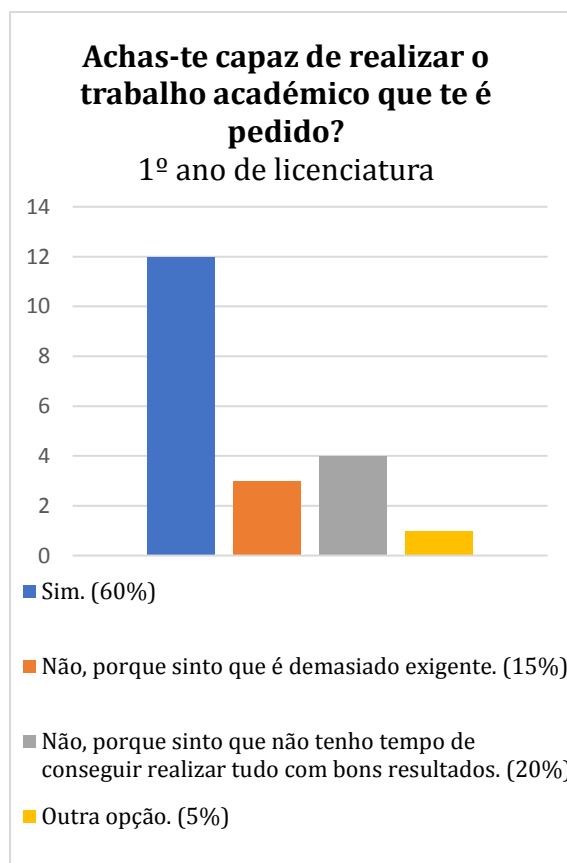
**Gráfico 28** - Expetativas em relação à vivência de situações indutoras de ansiedade no futuro académico (1º ano de licenciatura) (Fonte: elaboração da autora)

Estes gráficos representam as expetativas dos estudantes relativamente à vivência de possíveis situações indutoras de ansiedade durante o seu percurso académico. Como se pode verificar, 100% dos alunos do 12º ano preveem viver situações indutoras de ansiedade, sendo que metade dos mesmos selecionou a opção “Sim, muitas”. Quanto aos alunos do 1º ano de licenciatura, 19 dos 20 inquiridos afirma que prevê viver situações indutoras de ansiedade durante a sua vida académica e, tal como os alunos de 12º ano, 50% selecionou a resposta “Sim, muitas”.

Depois de executada uma análise individual dos questionários, pôde verificar-se que o aluno que respondeu “Não” no questionário do 1º ano de licenciatura foi um dos estudantes que respondeu “Não, porque me sinto desmotivado(a)” à questão anteriormente apresentada “Estás satisfeito(a) com o teu desempenho escolar deste ano letivo (2021/2022)?”. O seu desânimo e desmotivação poderão justificar a aparente “confiança” em não prever vivenciar situações indutoras de ansiedade, manifestando desta forma, na realidade, desinteresse ou desinvestimento.



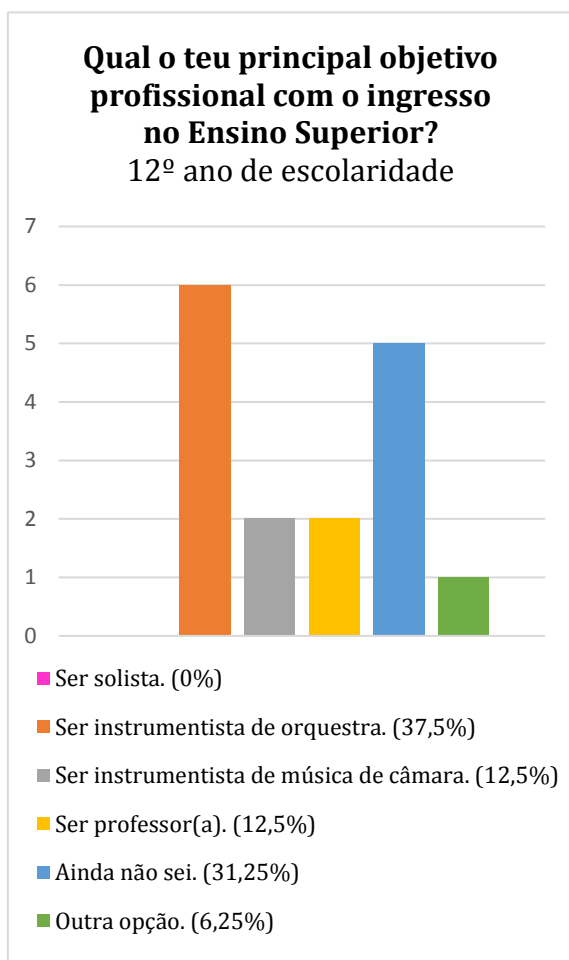
**Gráfico 29** - Expetativas em relação à realização do trabalho académico (12º ano) (Fonte: elaboração da autora)



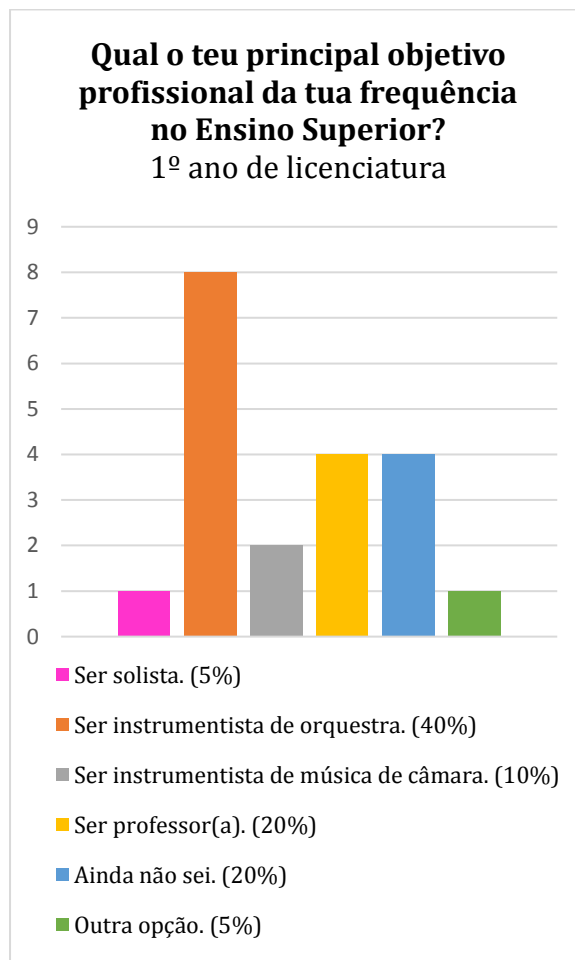
**Gráfico 30** - Expetativas em relação à realização do trabalho académico (1º ano de licenciatura) (Fonte: elaboração da autora)

A questão apresentada expõe em que medida os estudantes se sentem capazes de realizar o trabalho académico que lhes é pedido. Em ambos os casos, mais de metade dos alunos sentem que são capazes de realizar o trabalho académico que lhes é pedido.

No caso dos alunos do 12º ano de escolaridade, 2 dos 16 inquiridos selecionaram a resposta “Outra opção” comentando “Não sei, sinto que é tudo incerto”, o que pode revelar alguma desorientação e frustração dentro desta temática, e “Sim, mas às vezes é muita coisa” revelando que o/a aluno/a se sente capaz de realizar o trabalho académico que é pedido mas que, por vezes, se poderá sentir sobrecarregado/a. Relativamente aos estudantes do 1º ano de licenciatura, também aqui 1 dos 20 inquiridos selecionou a resposta “Outra opção” comentando “Sim, consigo. No entanto sou da opinião de que às vezes é exigido demasiado trabalho académico para ser realizado num curto espaço de tempo, ou todo muito concentrado numa altura específica do ano” revelando que se sente capaz de realizar o trabalho académico pedido, mas que se poderá sentir sobrecarregado em determinadas alturas do ano letivo.



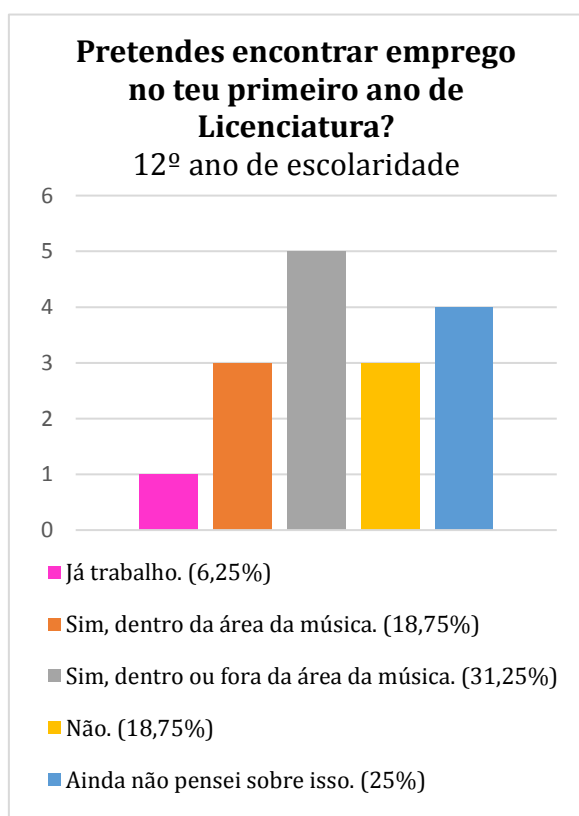
**Gráfico 31** - Expetativas em relação ao futuro profissional (12º ano) (Fonte: elaboração da autora)



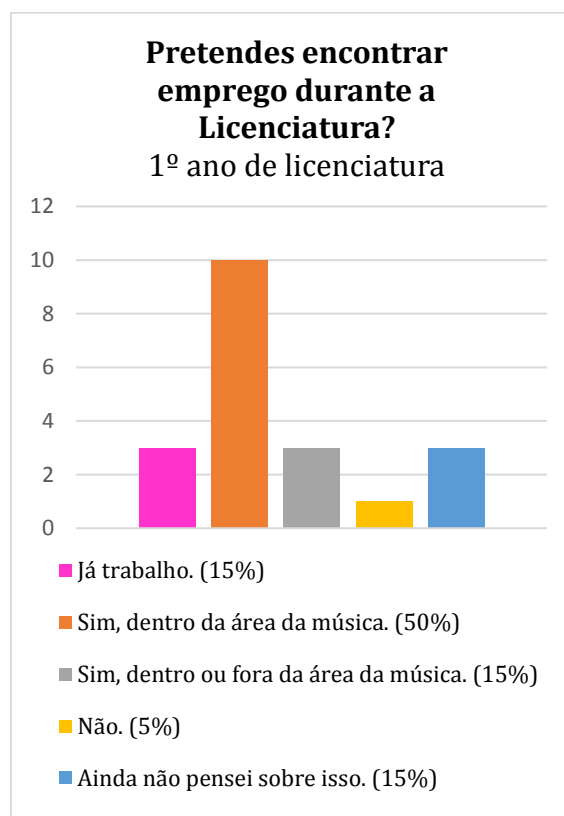
**Gráfico 32** - Expetativas em relação ao futuro profissional (1º ano de licenciatura) (Fonte: elaboração da autora)

Aqui pode verificar-se quais as expectativas dos estudantes relativamente à sua vida profissional através do ingresso (12<sup>o</sup> ano) e frequência (1<sup>o</sup> ano de licenciatura) do Ensino Superior. Podemos observar que, em ambos os casos, o principal objetivo dos estudantes passa por se tornarem instrumentistas de orquestra.

No caso dos inquiridos do 12<sup>o</sup> ano, 5 dos 16 alunos afirmam ainda não ter um objetivo profissional definido, enquanto um dos estudantes selecionou a resposta “Outra opção” comentando “Tenho como objetivo ser professora de instrumento e Instrumentista de orquestra”. Relativamente aos inquiridos do 1<sup>o</sup> ano de licenciatura, 4 dos 20 estudantes afirmam ainda não ter um objetivo profissional formado e um dos alunos selecionou a resposta “Outra opção” comentando “Na realidade pretendo ser o mais versátil possível, tentando conjugar concertos a solo, em música de câmara e como instrumentista de orquestra”.



**Gráfico 33** - Expetativas em encontrar emprego na licenciatura (12<sup>a</sup> ano) (Fonte: elaboração da autora)



**Gráfico 34** - Expetativas em encontrar emprego na licenciatura (1<sup>o</sup> ano de licenciatura) (Fonte: elaboração da autora)

Relativamente aos presentes gráficos, estes representam as expectativas dos estudantes sobre o encontrar, ou não, emprego durante a licenciatura. Metade dos estudantes do 12<sup>o</sup> ano pretendem encontrar trabalho durante o seu 1<sup>o</sup> ano de licenciatura, 4 ainda não pensaram sobre essa possibilidade, 1 já trabalha e 3 alunos não pretendem encontrar emprego nesta fase. Quanto aos inquiridos do 1<sup>o</sup> ano de

licenciatura, 10 dos 20 alunos pretendem encontrar emprego dentro da área de estudos durante a licenciatura, 2 pretendem encontrar trabalho dentro ou fora da área de estudos, 2 não pretendem encontrar emprego e 2 ainda não pensaram sobre o assunto. Apenas 1 dos inquiridos afirma não querer encontrar emprego durante a licenciatura.

Pôde verificar-se que os estudantes do 12º ano indicam ter mais disponibilidade para trabalhar noutras áreas, mas que esta disponibilidade poderá não ser a mesma ao frequentar a Licenciatura, pois com os inerentes investimentos monetários, de tempo e de esforço que isso acarreta, os estudantes podem procurar uma opção laboral dentro da sua área de estudos, não tendo tanta disponibilidade ‘emocional’ para trabalhar noutras áreas.

Tabela 7 - Respostas abertas dos alunos do 12º ano à pergunta “O que estás mais desejoso(a) de encontrar ou fazer no Ensino Superior?” (Fonte: elaboração da autora)

12º ano de escolaridade	
O que estás mais desejoso(a) de encontrar ou fazer no Ensino Superior?	
Aluno 01	“Conhecer novas pessoas e um novo ambiente, provavelmente mais saudável.”
Aluno 02	“Estudar.”
Aluno 03	“Tocar em orquestra e num grupo de música de câmara.”
Aluno 04	“Novas experiências musicais.”
Aluno 05	
Aluno 06	“Experiências no estrangeiro.”
Aluno 07	“Poder organizar melhor o meu tempo com estudos e tempos livres também.”
Aluno 08	“Encontrar uma boa sinergia e uma boa relação com o naípe e os relativos professores.”
Aluno 09	“Morar longe da família.”
Aluno 10	“Ter aulas, obter mais conhecimentos e novas experiências.”
Aluno 11	“Quero tocar melhor e também aprender mais com outros professores. Fazer amizades claro, também.”

Aluno 12	“Adquirir conhecimento, alargar a relação interpessoal e participar em imensos projetos, tanto académicos como fora do Ensino Superior.”
Aluno 13	“Aprender cada vez mais sobre o meu instrumento com professores diferentes que me darão outros olhos e métodos de estudo para chegar aos meus objetivos e conhecer novas pessoas da minha área ou de outras.”
Aluno 14	“De encontrar pessoas com o mesmo foco que eu.”
Aluno 15	“Melhorar as minhas técnicas ao nível do instrumento. Conhecer pessoas novas que me ajudem/apoiem a progredir.”
Aluno 16	“Trabalho de orquestra.”

**Tabela 8** - Respostas abertas dos alunos do 1º ano de licenciatura à pergunta “O que estás mais desejoso(a) de encontrar ou fazer no Ensino Superior?” (Fonte: elaboração da autora)

1º ano de licenciatura	
<b>O que estás mais desejoso(a) de encontrar ou fazer no Ensino Superior?</b>	
Aluno 01	“Não sei.”
Aluno 02	“Aproveitar o tempo livre para estudar e desenvolver métodos de estudo que me permitam no futuro estudar menos tempo, mas com mais qualidade. Pois na vida adulta não teremos tanta disponibilidade para estudar o mesmo número de horas que estudamos hoje.”
Aluno 03	“Encontrar métodos de estudo eficazes para que na vida adulta, quando não tiver tanto tempo para estudar, ser capaz de ter na mesma um estudo produtivo.”
Aluno 04	“Evoluir a nível técnico instrumental e obter outros conhecimentos na área da música.”
Aluno 05	“Desenvolver as minhas capacidades e preparar-me para o mercado de trabalho.”
Aluno 06	“Mais estágios de orquestra.”
Aluno 07	“Evoluir enquanto músico, instrumentista e pessoa.”
Aluno 08	“Mais projetos de orquestra e música de câmara.”
Aluno 09	“Elevar o meu nível nas disciplinas teóricas e no instrumento, para além disso, espero ganhar novos contactos e relações.”

Aluno 10	“Estágio.”
Aluno 11	“Por um lado, aprender técnicas que me permitam ser um excelente solista; por outro, adquirir conhecimentos teóricos úteis para a minha vida na música (infelizmente este está a ser uma desilusão).”
Aluno 12	“Ter experiências na área da música que nunca tive oportunidade de ter noutra circunstância.”
Aluno 13	“Um grande projeto sinfónico!”
Aluno 14	“Projetos fora da minha zona de conforto.”
Aluno 15	“Null.”
Aluno 16	“Tocar melhor.”
Aluno 17	“Aprender coisas novas e tentar perceber se é mesmo o curso que quero.”
Aluno 18	“Evoluir no meu instrumento e na música e fazer amigos.”
Aluno 19	“Provas de orquestra.”
Aluno 20	“Tendo em conta ser o Ensino Superior desejo acima de tudo desenvolver a minha atividade profissional (concertos) em contexto extra escolar.”

Em relação às tabelas apresentadas, foi colocada uma questão de resposta aberta aos inquiridos, pelo que as suas respostas serão disponibilizadas de forma anónima. É de mencionar que um dos inquiridos do 12º ano de escolaridade preferiu não responder a esta questão (Aluno 05).

Para uma melhor compreensão e análise de conteúdo das respostas abertas dadas pelos estudantes, foram criadas as seguintes categorias:

- Aprofundamento das competências musicais;
- Novas experiências a nível interpessoal;
- Novas experiências a nível intrapessoal;
- Desenvolvimento de competências para a vida profissional;
- Não sabe ou prefere não responder.

É importante referir que as respostas de alguns alunos se incluem em duas categorias diferentes por mencionarem aspetos diferentes dentro da mesma resposta (como, por exemplo, melhorar a nível instrumental e ao mesmo tempo cultivar novos contactos). Na categoria ‘Aprofundamento das competências musicais’ podem inserir-

se as respostas dos seguintes alunos: Aluno 02, Aluno 03, Aluno 04, Aluno 06, Aluno 07, Aluno 10, Aluno 11, Aluno 12, Aluno 13, Aluno 15 e Aluno 16 do 12º ano de escolaridade; Aluno 02, Aluno 03, Aluno 04, Aluno 05, Aluno 06, Aluno 07, Aluno 08, Aluno 09, Aluno 10, Aluno 12, Aluno 13, Aluno 16, Aluno 17, Aluno 18 e Aluno 19 do 1º ano de licenciatura.

Em ‘Novas experiências a nível interpessoal’ podem integrar-se as respostas dos seguintes estudantes: Aluno 01, Aluno 08, Aluno 11, Aluno 12, Aluno 13, Aluno 14 e Aluno 15 do 12º ano de escolaridade; Aluno 09 e Aluno 18 do 1º ano de licenciatura.

Na categoria ‘Novas experiências a nível intrapessoal’ podem incluir-se as respostas dos seguintes alunos: Aluno 09 do 12º ano de escolaridade; Aluno 07, Aluno 14 e Aluno 17 do 1º ano de licenciatura.

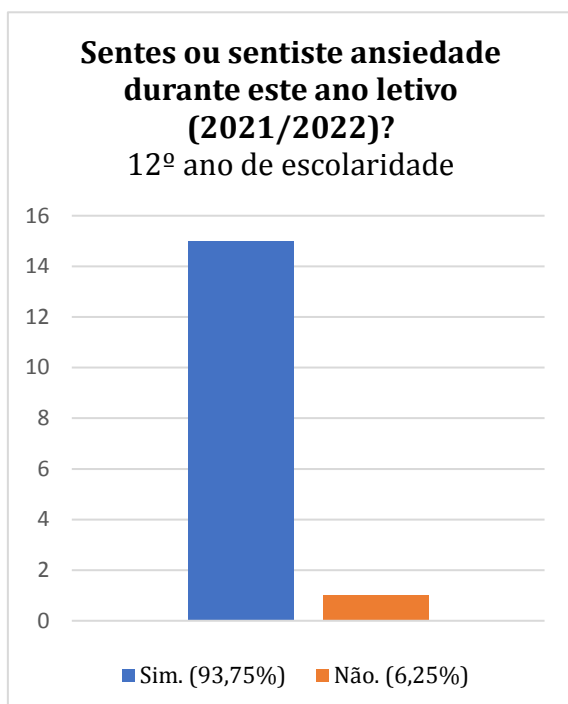
Em ‘Desenvolvimento de competências para a vida profissional’ podem integrar-se as respostas dos seguintes estudantes: Aluno 05, Aluno 11, Aluno 19 e Aluno 20 do 1º ano de licenciatura.

Na categoria ‘Não sabe ou prefere não responder’ incluem-se as respostas dos seguintes alunos: Aluno 05 do 12º ano de escolaridade; Aluno 01 e 15 do 1º ano de licenciatura.

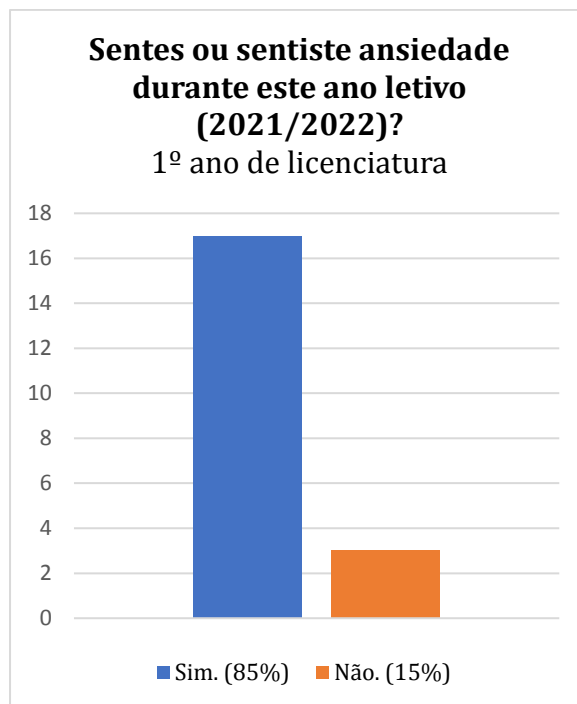
Como se pode observar, a categoria que obteve mais respostas diz respeito ao desenvolvimento e aprofundamento de capacidades musicais ligadas ao curso que os estudantes frequentam, tanto a nível técnico do instrumento como a nível teórico, seguida da categoria respeitante às novas experiências a nível interpessoal.

### **10.3. Secção 3 - Ansiedade e aspetos inerentes**

As questões colocadas nesta secção dos questionários pretendem revelar aspetos ligados ao surgimento de ansiedade nos estudantes. Assim sendo, irão ser abordados temas inerentes como possíveis sintomas, causas, preocupações, entre outros.



**Gráfico 35** - Percentagem de alunos que sentiram ansiedade vs os que não sentiram (12º ano) (Fonte: elaboração da autora)



**Gráfico 36** - Percentagem de alunos que sentiram ansiedade vs os que não sentiram (1º ano de licenciatura) (Fonte: elaboração da autora)

Relativamente aos gráficos acima apresentados, estes representam a quantidade de alunos que experienciaram ansiedade durante o ano letivo escolar de 2021/2022. Como se pode observar, a esmagadora maioria do inquiridos, em ambos os casos, afirma ter vivenciado ansiedade durante esse ano letivo.

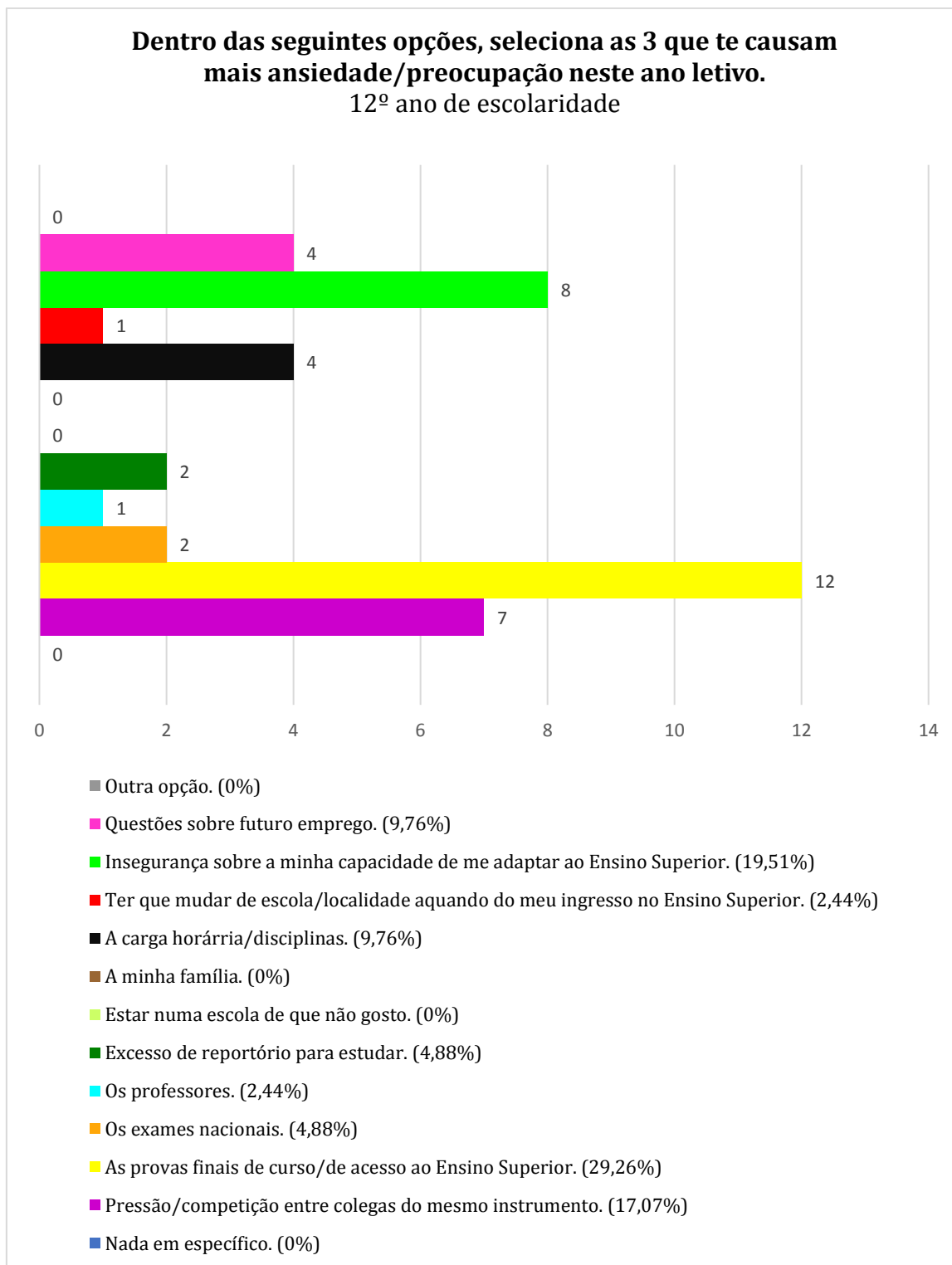
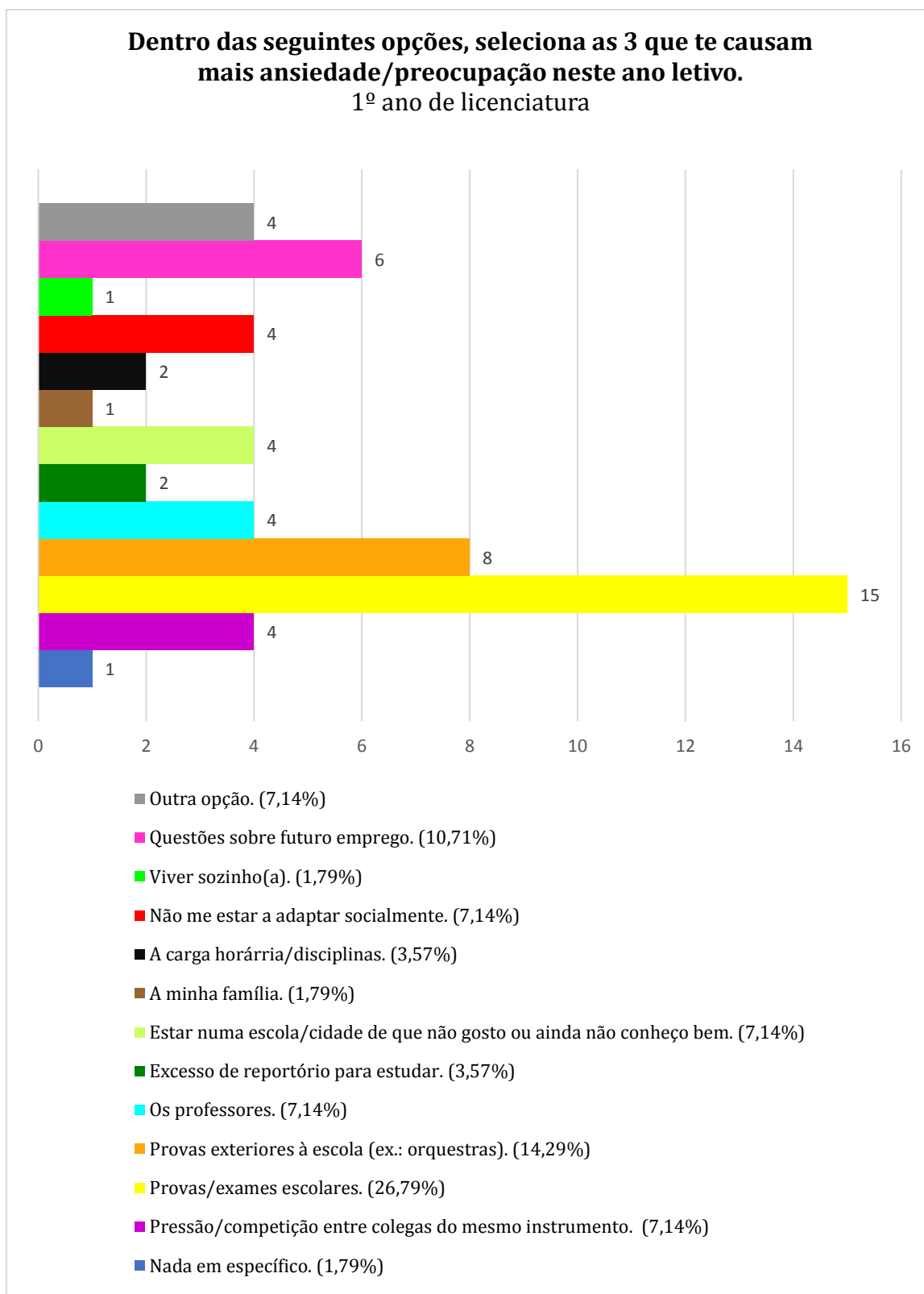


Gráfico 37 - Principais causas de ansiedade nos estudantes (12º ano) (Fonte: elaboração da autora)



**Gráfico 38** - Principais causas de ansiedade nos estudantes (1º ano de licenciatura) (Fonte: elaboração da autora)

Nos seguintes gráficos podem verificar-se quais as causas mais frequentes de ansiedade/preocupação nos estudantes. É importante mencionar que não se poderiam

restringir as respostas dos alunos a apenas uma opção, pois as causas podem ser várias, induzidas por diversos fatores, pelo que cada aluno teve a opção de escolher três opções possíveis de indução de ansiedade. É de ressaltar que, como estão aqui representados dois anos escolares diferentes, algumas das respostas opcionais também diferem entre si de forma a se adequarem consoante as características de cada ano (ex.: “Provas finais de curso/acesso ao Ensino Superior” para os alunos de 12º ano e “Provas/exames escolares” para os alunos do 1º ano de licenciatura).

Também é importante referir que esta é uma das questões descritas anteriormente como pergunta de escolha múltipla. Foram detetadas irregularidades nas respostas ao observar que alguns estudantes tinham selecionado mais do que as três opções permitidas. Assim sendo, por não se poder adivinhar quais as opções mais ou menos importantes para cada aluno, é de ressaltar os seguintes aspetos no caso das respostas dos inquiridos do 12º ano de escolaridade:

- as respostas de dois estudantes foram anuladas por terem selecionado mais do que as três opções permitidas;
- um aluno apenas precisou de assinalar 2 das opções dadas, resposta esta que não irá ser anulada porque o aluno pode não ter mais do que 2 causas indutoras de ansiedade;
- um dos alunos assinalou a resposta “Outra opção” comentando “A Prova de Aptidão Profissional (PAP)”, mas que no gráfico está incluído na opção “As provas finais de curso/de acesso ao Ensino Superior” por se tratar disso mesmo.

Desta forma, tendo as respostas de 14 dos 16 estudantes, e visto que um deles apenas selecionou duas opções, dá um total de 41 entradas das opções assinaladas.

Quanto às respostas dos estudantes de 1º ano de licenciatura é de mencionar o seguinte:

- a resposta de um aluno foi anulada por terem sido selecionadas mais do que as três opções permitidas;
- um aluno apenas precisou de assinalar duas das opções dadas, resposta esta que não irá ser anulada porque o aluno pode não ter mais do que duas causas indutoras de ansiedade;
- quatro dos inquiridos selecionaram a resposta “Outra opção” inserindo os seguintes comentários como causas de ansiedade: “Sentir falta de capacidade, pouca organização”, “Não conseguir organizar o dia a dia, por causa de imprevistos, tarefas da casa ou da escola”, “Não encontrar motivação” e “Problemas de saúde”.

Desta forma, tendo as respostas de 19 dos 20 estudantes, e visto que um deles apenas selecionou duas opções, dá um total de 56 entradas das opções assinaladas.

Pode observar-se que as causas mais escolhidas pelos estudantes do 12º ano foram “As provas finais de curso/de acesso ao Ensino Superior” com 12 entradas,

“Insegurança sobre a minha capacidade de me adaptar ao Ensino Superior” com 8 entradas e “Pressão/competição entre colegas do mesmo instrumento” com 7 entradas. No caso dos estudantes do 1º ano de licenciatura, as respostas mais escolhidas foram “Provas/exames escolares” com 15 entradas, “Provas exteriores à escola (ex.: orquestras)” com 8 entradas e “Questões sobre futuro emprego” com 6 entradas.

Pode dizer-se que é visível uma escala: as opções mais escolhidas como causas de ansiedade remetem para um futuro próximo, como exames ou provas escolares, e de seguida para um futuro distante como o ingresso no Ensino Superior ou o futuro emprego.

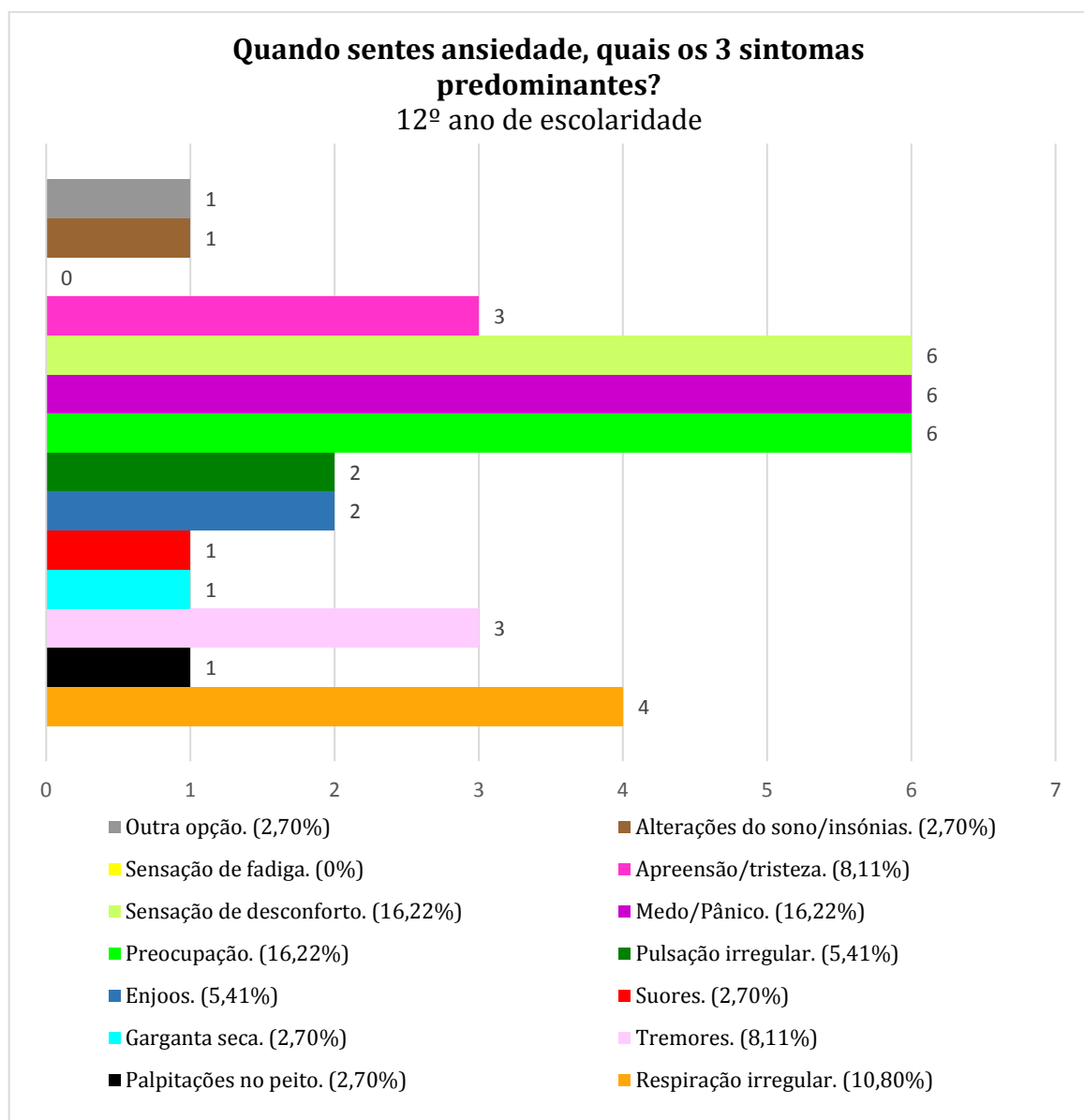
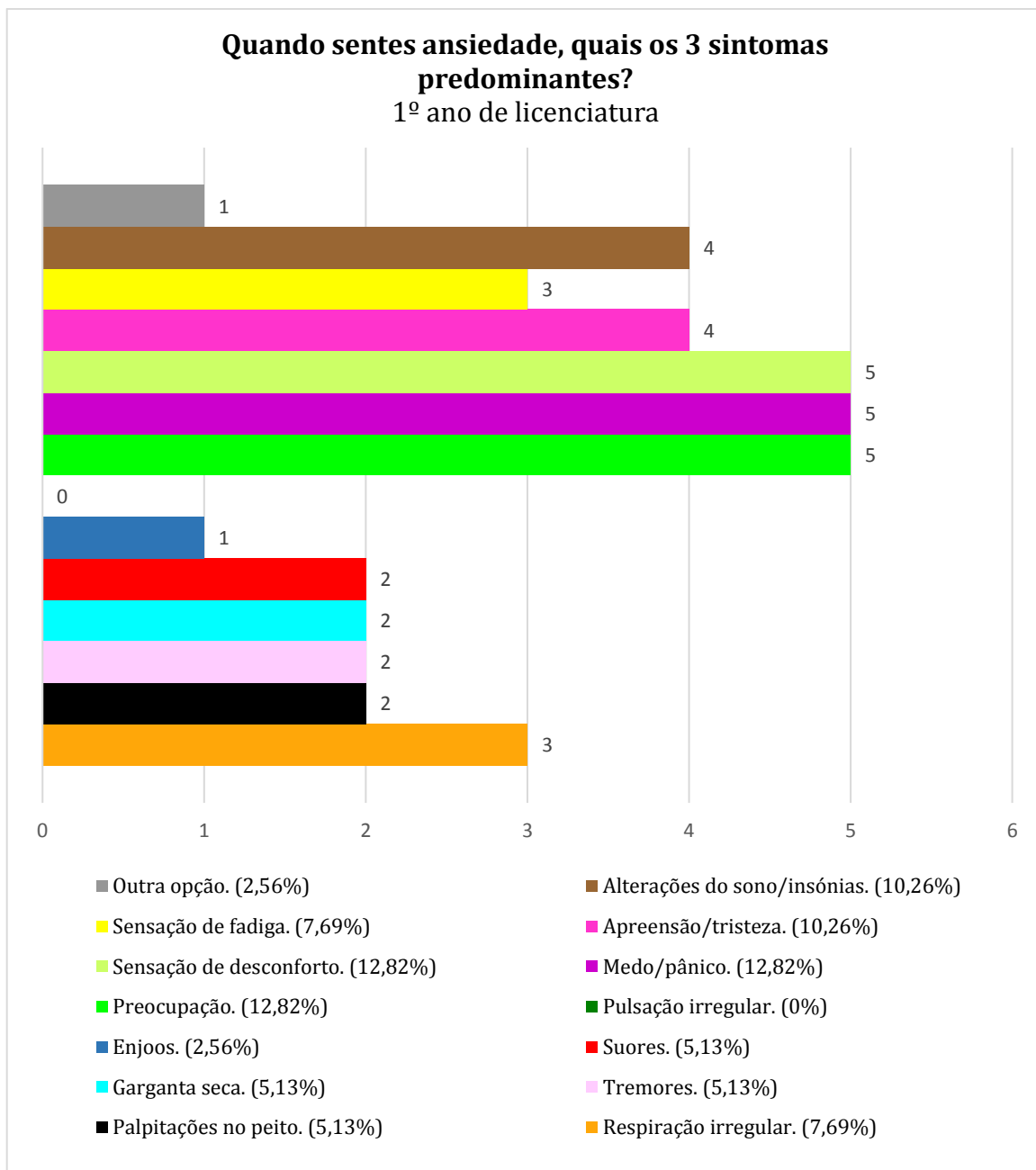


Gráfico 39 - Principais sintomas de ansiedade nos estudantes (12º ano de escolaridade) (Fonte: elaboração da autora)



**Gráfico 40** - Principais sintomas de ansiedade nos estudantes (1º ano de licenciatura) (Fonte: elaboração da autora)

É importante referir que os sintomas aqui apresentados foram fundamentados com a pesquisa teórica demonstrada anteriormente, nomeando-se os seguintes autores: Ferreira et al., 2009; Rocha e Correia, 2005; Sinico e Winter, 2012; Grolli et al., 2017; Batista e Oliveira, 2005; SNS24, 2022.

Os gráficos acima apresentados representam os principais sintomas experienciados pelos estudantes quando estes se deparam com a vivência de ansiedade. Mais uma vez, é importante mencionar que não se poderiam restringir as respostas dos alunos a apenas uma opção, pois a ansiedade apresenta-se de diversas formas nos diferentes

sujeitos, pelo que, cada aluno teve a opção de escolher os três sintomas mais predominantes.

Tal como na questão anterior, esta também se trata de uma pergunta de escolha múltipla, sendo, também, detetadas irregularidades nas respostas pela mesma razão. Assim sendo, no que diz respeito às respostas dos alunos de 12<sup>o</sup> ano de escolaridade é importante mencionar alguns aspetos:

- as respostas de três estudantes foram anuladas por terem selecionadas mais do que as três opções permitidas;
- dois alunos apenas precisaram de assinalar duas das opções dadas, respostas estas que não irão ser anuladas visto que os alunos podem não ter mais do que 2 sintomas de ansiedade;
- um dos alunos assinalou a resposta “Outra opção” comentando “Mãos geladas, brancas” como um sintoma.

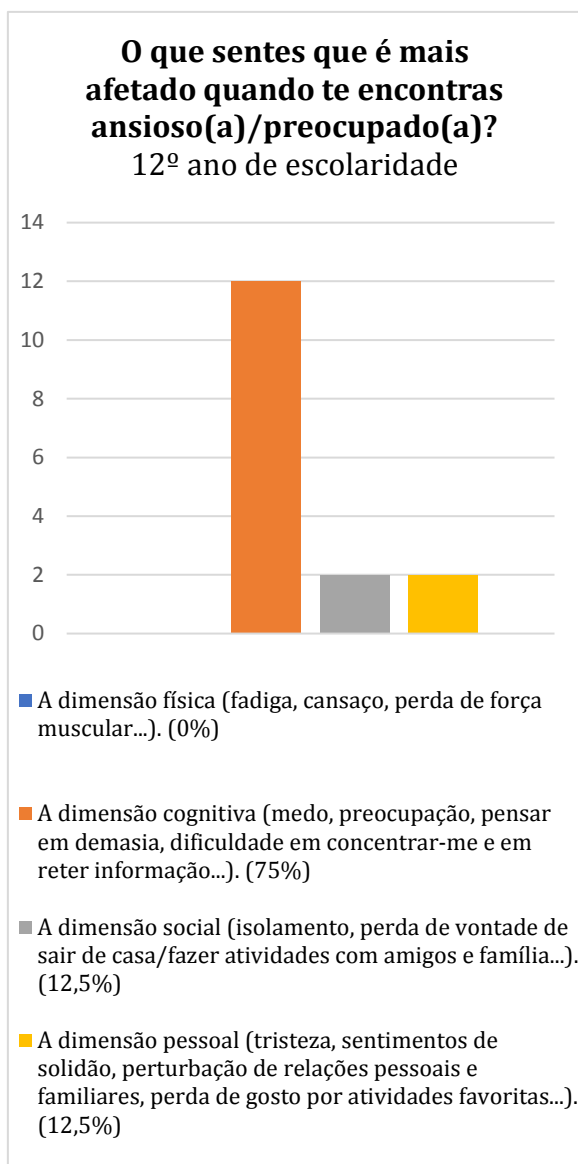
Desta forma, tendo as respostas de 13 dos 16 estudantes, e visto que dois deles apenas selecionaram duas opções, dá um total de 37 entradas das opções assinaladas.

Relativamente às respostas dos inquiridos do 1<sup>o</sup> ano de licenciatura também é importante mencionar que:

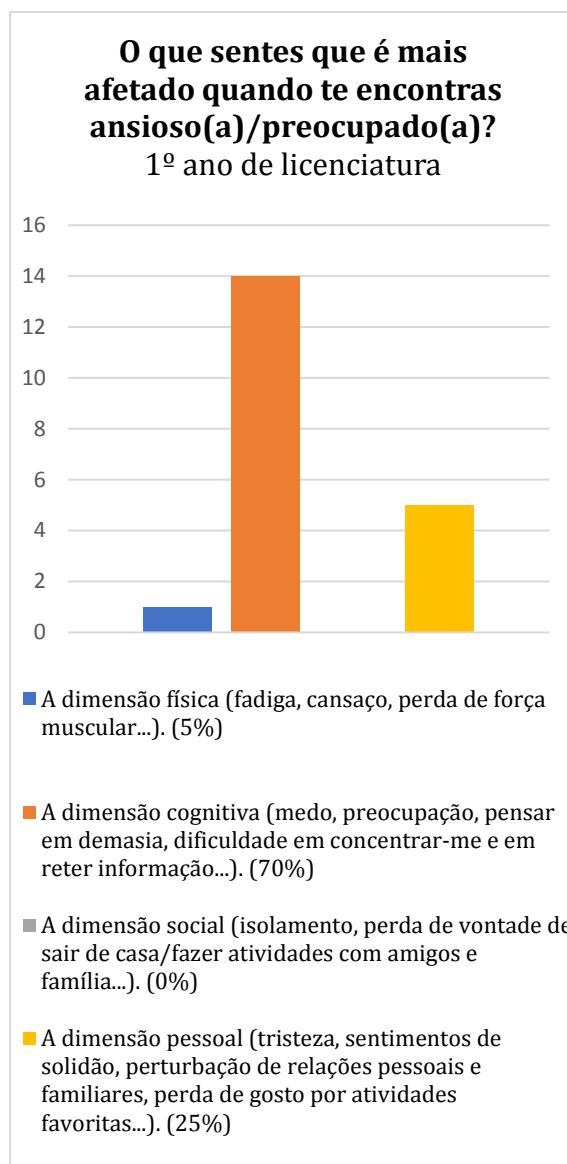
- as respostas de sete estudantes foram anuladas por terem selecionado mais do que as três opções permitidas;
- um dos alunos selecionou a resposta “Outra opção” comentando “Diarreia” como um sintoma.

Assim sendo, tendo as respostas de 13 dos 20 estudantes obteve-se um total de 39 entradas das opções assinaladas.

Pode verificar-se que os sintomas mais vivenciados pelos estudantes do 12<sup>o</sup> ano foram “Sensação de desconforto” com 6 entradas, “Medo/pânico” com 6 entradas e “Preocupação” com 6 entradas. No caso dos estudantes do 1<sup>o</sup> ano de licenciatura, os sintomas mais assinalados foram os mesmos dos inquiridos do 12<sup>o</sup> ano: “Sensação de desconforto” com 5 entradas, “Medo/pânico” com 5 entradas e “Preocupação” com 5 entradas.



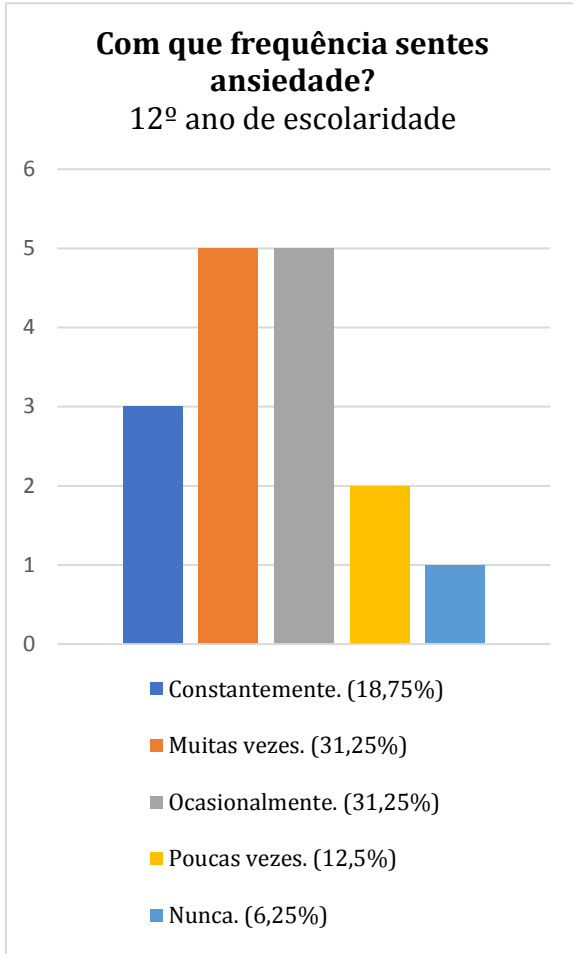
**Gráfico 41** - Dimensões mais afetadas pela ansiedade nos estudantes (12º ano) (Fonte: elaboração da autora)



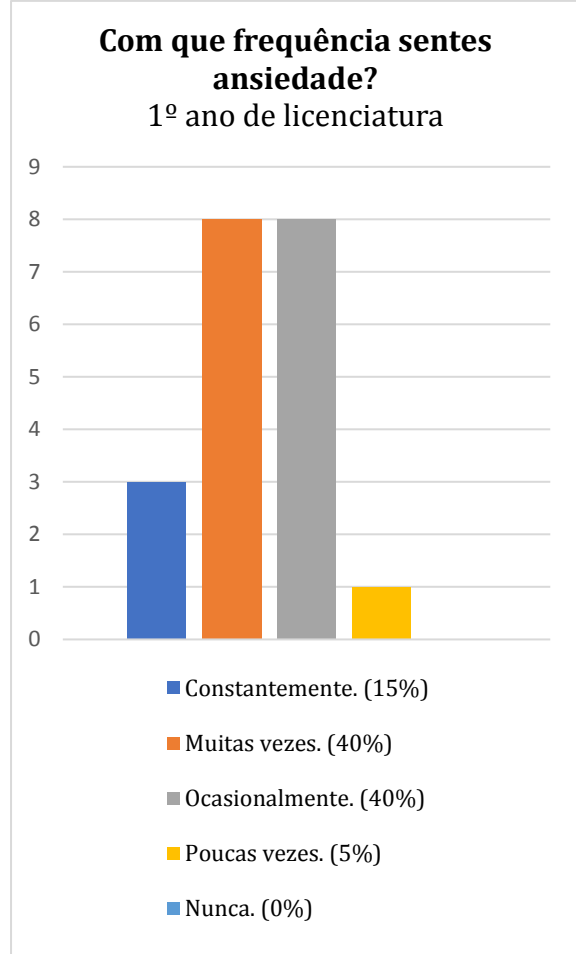
**Gráfico 42** - Dimensões mais afetadas pela ansiedade nos estudantes (1º ano de licenciatura) (Fonte: elaboração da autora)

Estes gráficos demonstram qual a dimensão do estudante que é mais afetada quando este se sente ansioso/preocupado. Como se pode observar, em ambos os casos, cerca de 70% dos estudantes afirmam que a sua dimensão cognitiva é a mais afetada quando experienciam ansiedade, remetendo a sentimentos de preocupação e medo, bem como a dificuldades de concentração e de retenção da informação.

Pode também verificar-se que os estudantes no Ensino Superior não referem que a dimensão social seja afetada pela ansiedade. Por um lado, seria de esperar que fosse afetada pelo facto de os estudantes se encontrarem num meio social diferente. Contudo, este dado pode fundamentar-se por uma possível maior convivência entre os alunos fora do ambiente escolar, como em festas, atividades de praxes, entre outros.

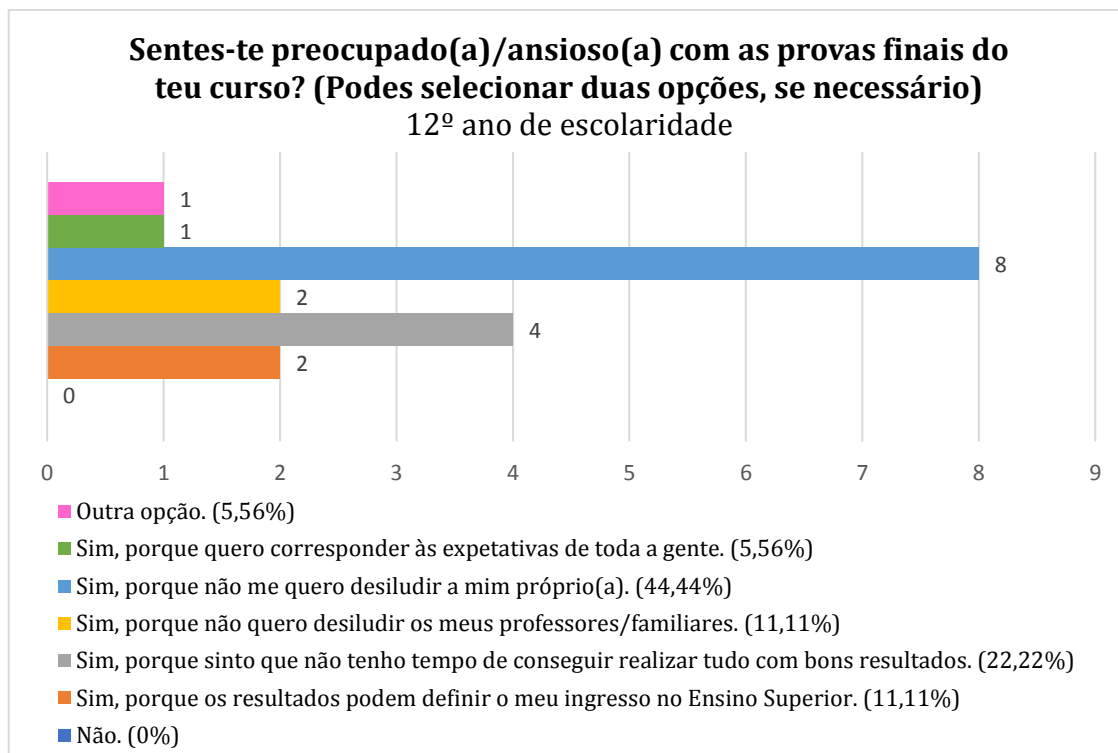


**Gráfico 43** - Frequência do surgimento de ansiedade (12º ano) (Fonte: elaboração da autora)

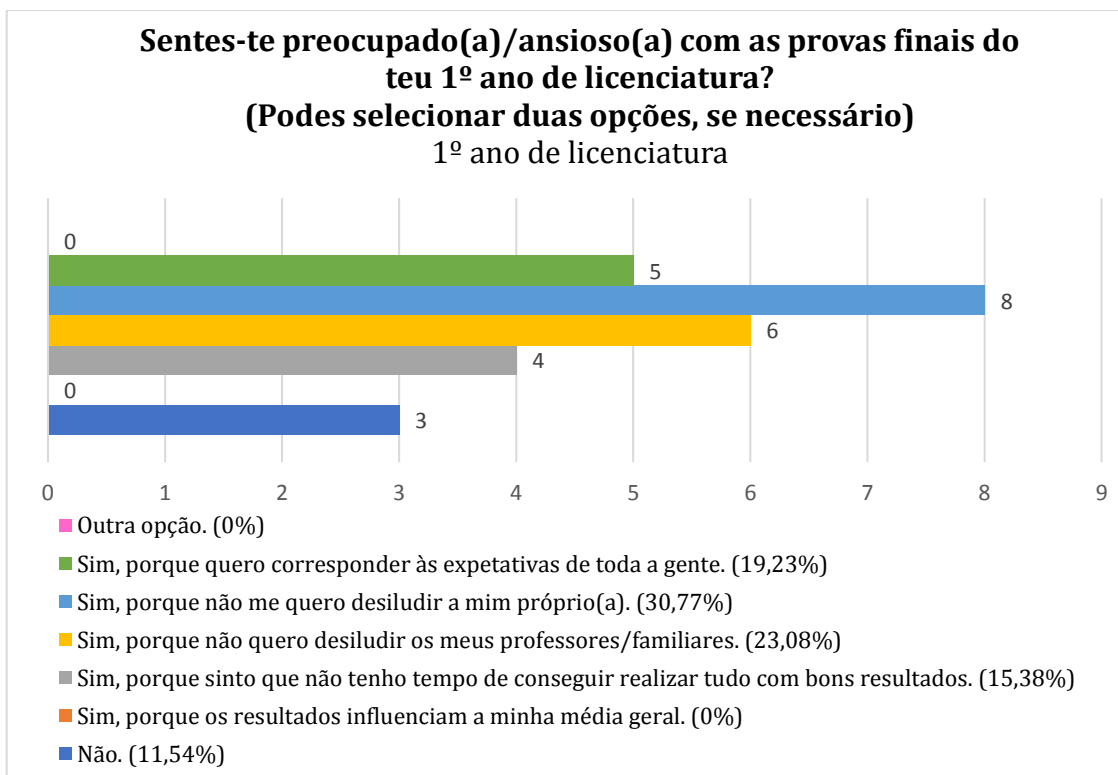


**Gráfico 44** - Frequência do surgimento de ansiedade (1º ano de licenciatura) (Fonte: elaboração da autora)

Aqui, pode verificar-se com que frequência os estudantes afirmam experienciar ansiedade. Em ambos os casos, as respostas mais selecionadas pelos estudantes foram “Muitas vezes” e “Ocasionalmente”, seguidas de “Constantemente” e “Poucas vezes”.



**Gráfico 45** - Causas de preocupação/ansiedade relativamente às provas finais de curso (12º ano) (Fonte: elaboração da autora)



**Gráfico 46** - Causas de preocupação/ansiedade relativamente às provas finais de curso (1º ano de licenciatura) (Fonte: elaboração da autora)

Nas questões apresentadas nos gráficos, sobre as provas finais de curso (12º ano) e sobre as provas finais do 1º ano de licenciatura (1º ano de licenciatura), foi dada a oportunidade de os estudantes poderem selecionar duas opções diferentes, caso considerassem necessário.

Tal como em questões descritas anteriormente, esta também se trata de uma pergunta de escolha múltipla. Por esta razão, foram tomadas as mesmas medidas de seleção de dados para as respostas em que os estudantes não respeitaram o limite de possíveis opções selecionadas. No que diz respeito às respostas dos alunos de 12º ano de escolaridade são de mencionar os seguintes aspetos:

- as respostas de dois estudantes foram anuladas por terem sido selecionadas mais do que as duas opções permitidas;
- apenas quatro alunos precisaram de assinalar duas das opções dadas;
- um dos alunos assinalou a resposta “Outra opção” comentando “Sim, porque quero fazer tudo o melhor possível e às vezes parece que é demais e não consigo dar conta de tudo”.

Desta forma, tendo as respostas de 14 dos 16 estudantes, e visto que apenas quatro selecionaram duas opções, dá um total de 18 entradas das opções assinaladas.

Relativamente às respostas dos inquiridos do 1º ano de licenciatura também é importante mencionar que:

- as respostas de dois estudantes foram anuladas por terem selecionado mais do que as duas opções permitidas;
- apenas oito alunos precisaram de assinalar duas das opções dadas.

Assim sendo, tendo as respostas de 18 dos 20 estudantes, e visto que apenas oito selecionaram duas opções, obteve-se um total de 26 entradas das opções assinaladas.

Com os seguintes dados verifica-se que a causa de maior preocupação/ansiedade relativamente às provas finais de curso (12º ano) e às provas finais do 1º ano de licenciatura (1º ano de licenciatura), em ambos os casos, é o estudante não se querer desiludir a ele próprio. Nos estudantes do 12º ano de escolaridade, a segunda resposta mais selecionada foi “Sim, porque sinto que não tenho tempo de conseguir realizar tudo com bons resultados”, e no caso dos alunos do 1º ano de licenciatura foi “Sim, porque não quero desiludir os meus professores/familiares”.

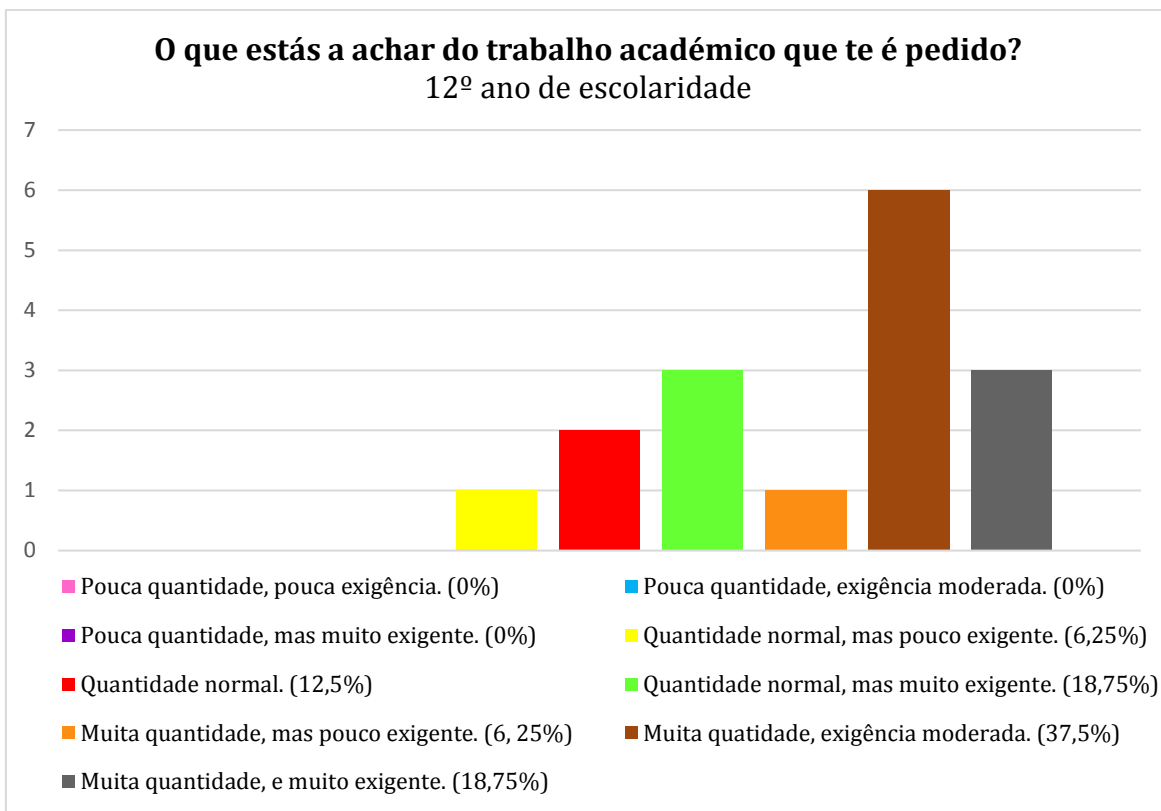


Gráfico 47 - Percepção sobre o trabalho académico (12º ano) (Fonte: elaboração da autora)

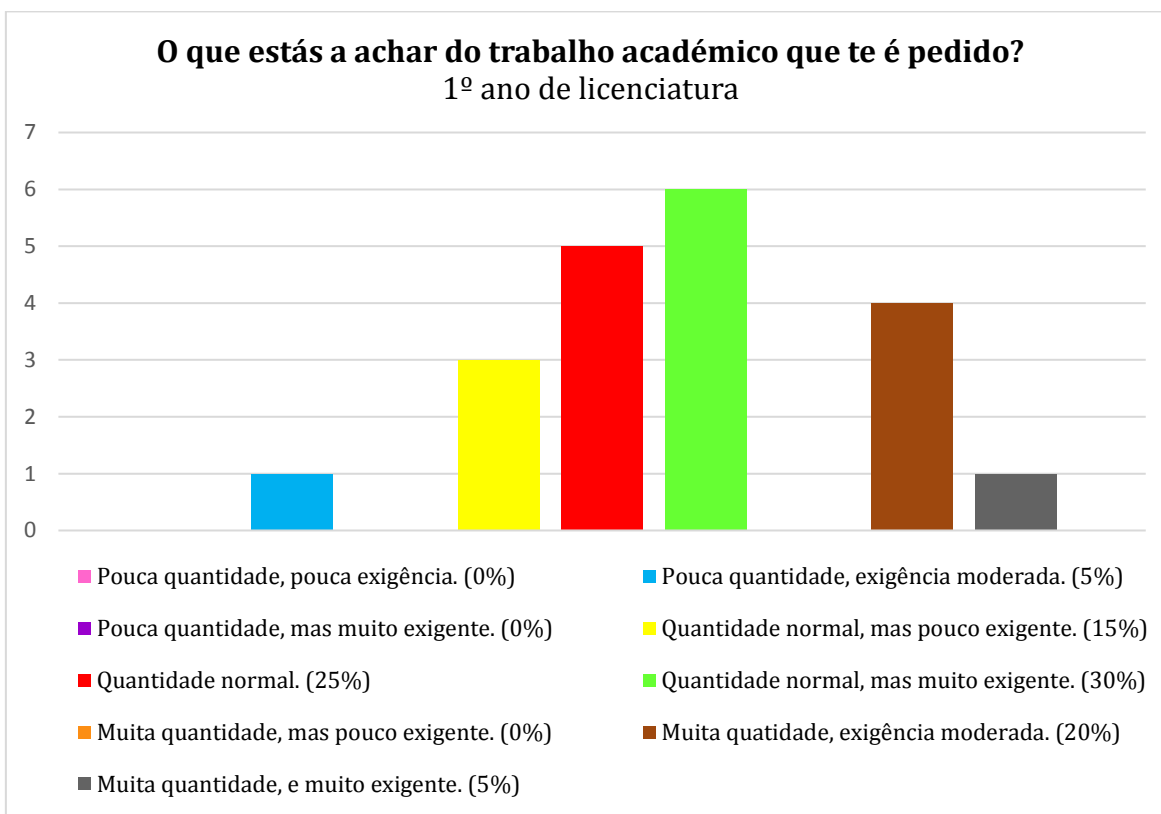
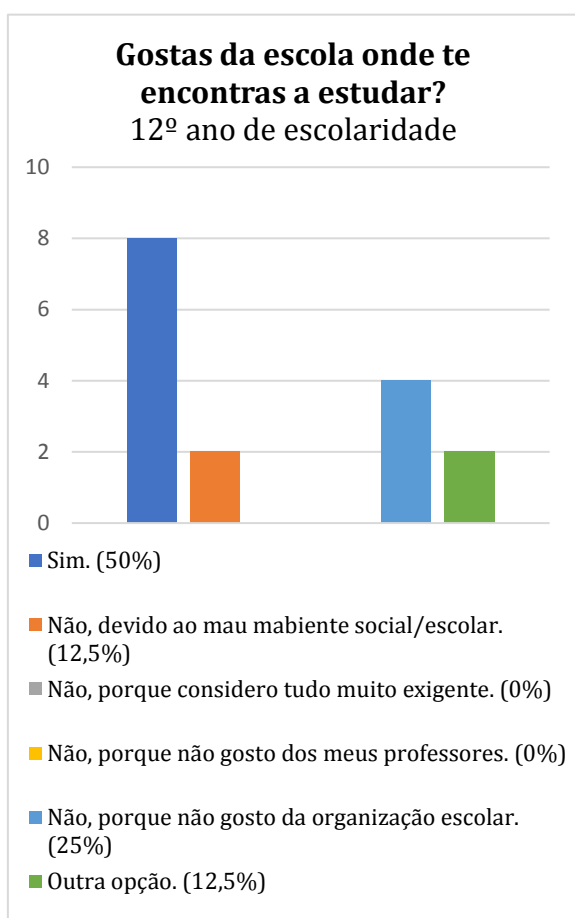


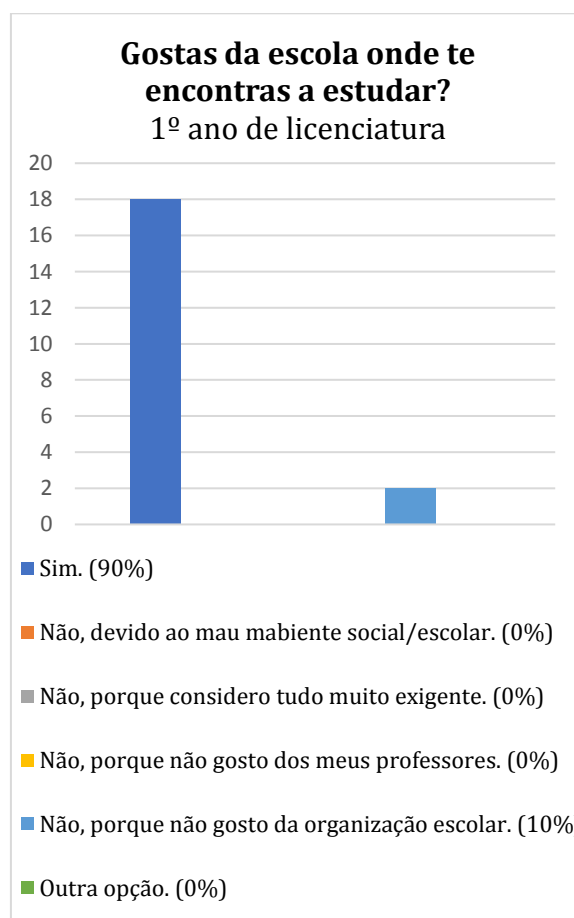
Gráfico 48 - Percepção sobre o trabalho académico (1º ano de licenciatura) (Fonte: elaboração da autora)

Estes gráficos representam o que os alunos sentem sobre a quantidade e exigência do trabalho académico que lhes é pedido. Relativamente aos alunos de 12º ano, as respostas mais selecionadas foram “Muita quantidade, exigência moderada” com 37,5%, “Quantidade normal, mas muito exigente” com 18,75% e “Muita quantidade, e muito exigente” com 18,75%. No que diz respeito aos estudantes do 1º ano de licenciatura, as opções mais selecionadas foram “Quantidade normal, mas muito exigente” com 30%, “Quantidade normal” com 25% e “Muita quantidade, exigência moderada” com 20%.

As respostas a esta questão acabam por se tornar subjetivas uma vez que os alunos se encontram, e provêm, de escolas diferentes, com professores diferenciados e métodos de aprendizagem e de estudo diversos. O trabalho que é pedido em determinado estabelecimento de ensino pode ser considerado “normal” para os alunos que a frequentam, mas também pode ser considerado como “muita quantidade” para alunos de outras escolas. Posto isto, esta questão apenas serviu para entender de que forma os estudantes encararam o trabalho académico que lhes foi dado, de forma a perceber se poderia estar implícita uma causa indutora de ansiedade.



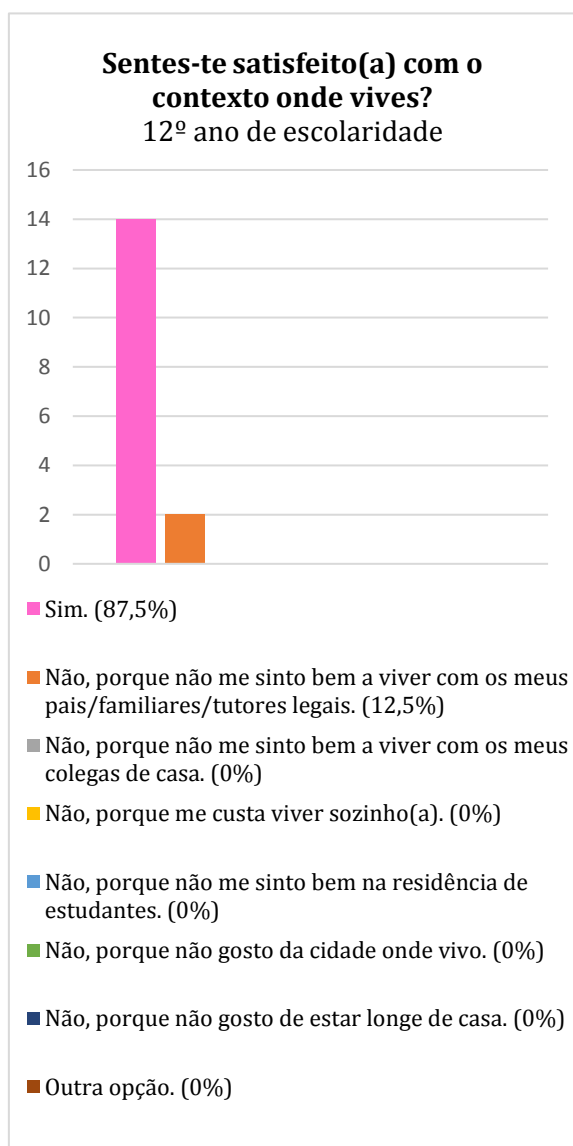
**Gráfico 49** - Perceção do aluno relativamente à instituição de ensino que frequenta (12º ano) (Fonte: elaboração da autora)



**Gráfico 50** - Perceção do aluno relativamente à instituição de ensino que frequenta (1º ano de licenciatura) (Fonte: elaboração da autora)

Nos gráficos acima apresentados podem observar-se as respostas dos alunos sobre se gostam, ou não, de estudar no estabelecimento de ensino onde se encontram. Aqui pode verificar-se uma grande discrepância entre os dois casos; enquanto que apenas 50% dos alunos do 12º ano afirmam gostar da escola onde estudam, 90% dos alunos do 1º ano de licenciatura afirmam que gostam do seu estabelecimento de ensino.

É de mencionar que dois dos alunos do 12º ano selecionaram a resposta “Outra opção” comentando “Sim, na sua maioria” e “Não, devido aos desequilíbrios nas oportunidades dadas entre famílias de instrumentos”.

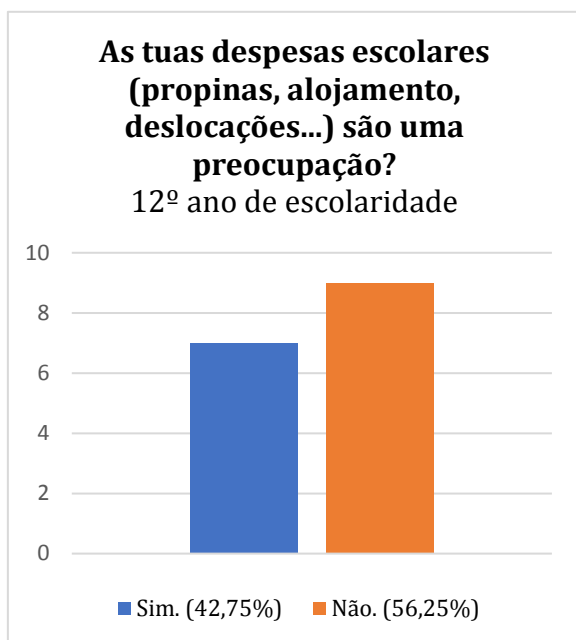


**Gráfico 51** - Satisfação dos alunos perante o contexto onde vivem (12º ano) (Fonte: elaboração da autora)

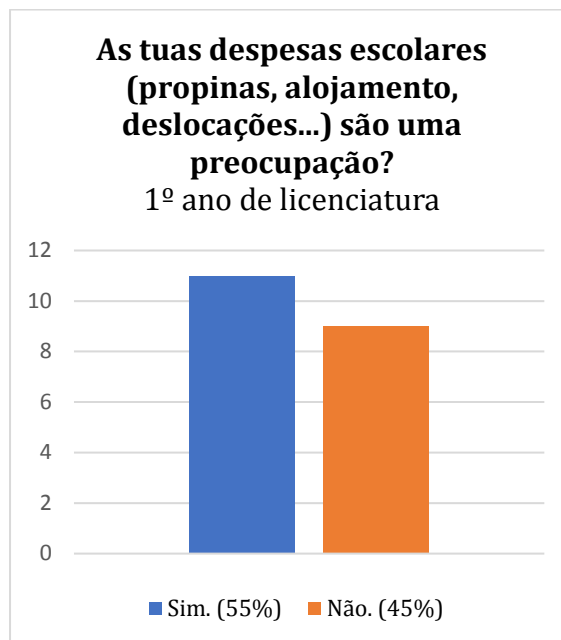


**Gráfico 52** - Satisfação dos alunos perante o contexto onde vivem (1º ano de licenciatura) (Fonte: elaboração da autora)

Relativamente aos gráficos expostos, estes representam a satisfação dos alunos em relação ao contexto onde vivem. Em ambos os casos, a grande maioria dos estudantes diz-se satisfeito com o contexto onde vive.

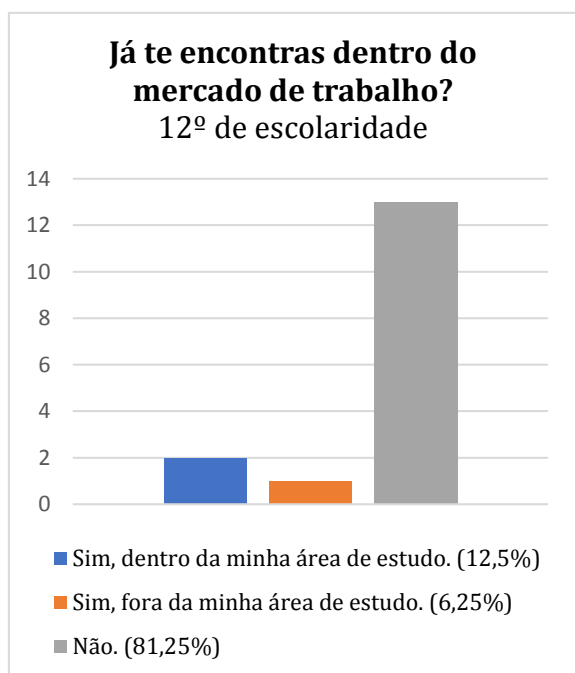


**Gráfico 53** - Preocupação dos alunos sobre as despesas escolares (12º ano) (Fonte: elaboração da autora)

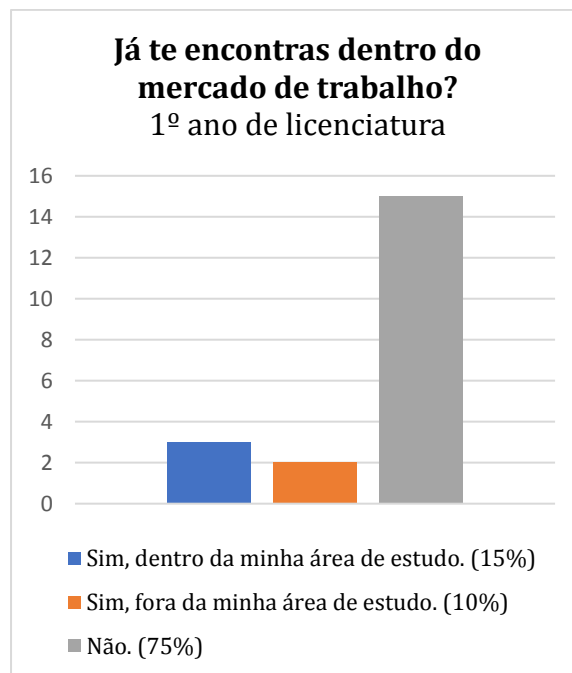


**Gráfico 54** - Preocupação dos alunos sobre as despesas escolares (1º ano de licenciatura) (Fonte: elaboração da autora)

Nos gráficos apresentados pode verificar-se que, em ambos os casos, cerca de 50% dos alunos afirmam que as suas despesas escolares são uma preocupação. No caso dos estudantes do 1º ano de licenciatura a percentagem é ligeiramente maior, o que se justifica com a saída de casa da família para poder integrar uma instituição de Ensino Superior e com a necessidade de gerirem as suas despesas autonomamente.



**Gráfico 55** - Percentagem de estudantes que já trabalham vs os que ainda não trabalham (1º ano de licenciatura) (Fonte: elaboração da autora)

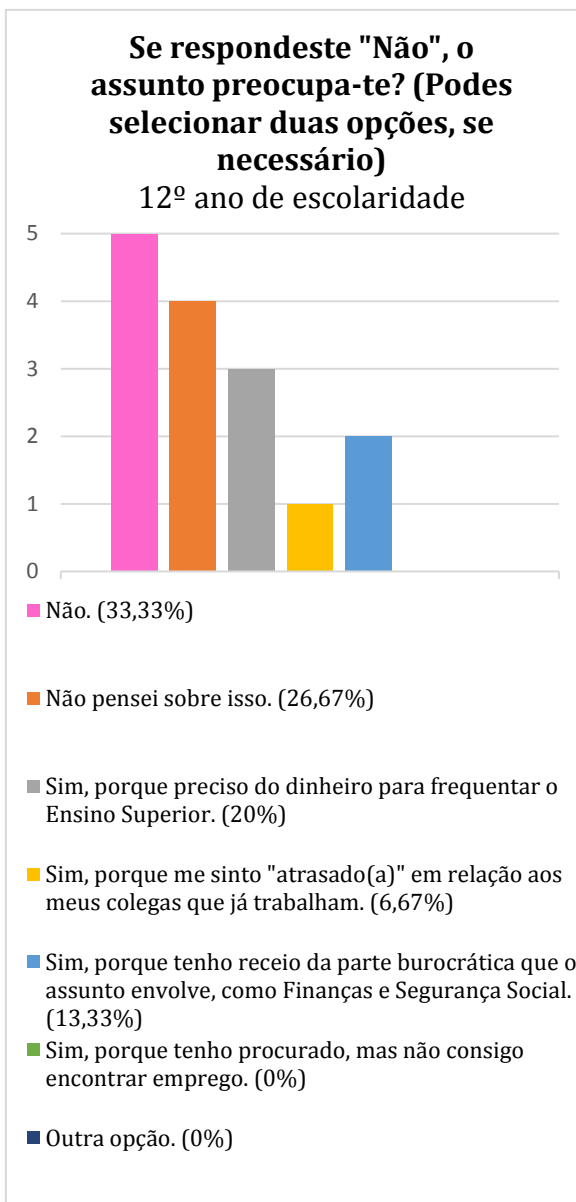


**Gráfico 56** - Percentagem de estudantes que já trabalham vs os que ainda não trabalham (12º ano) (Fonte: elaboração da autora)

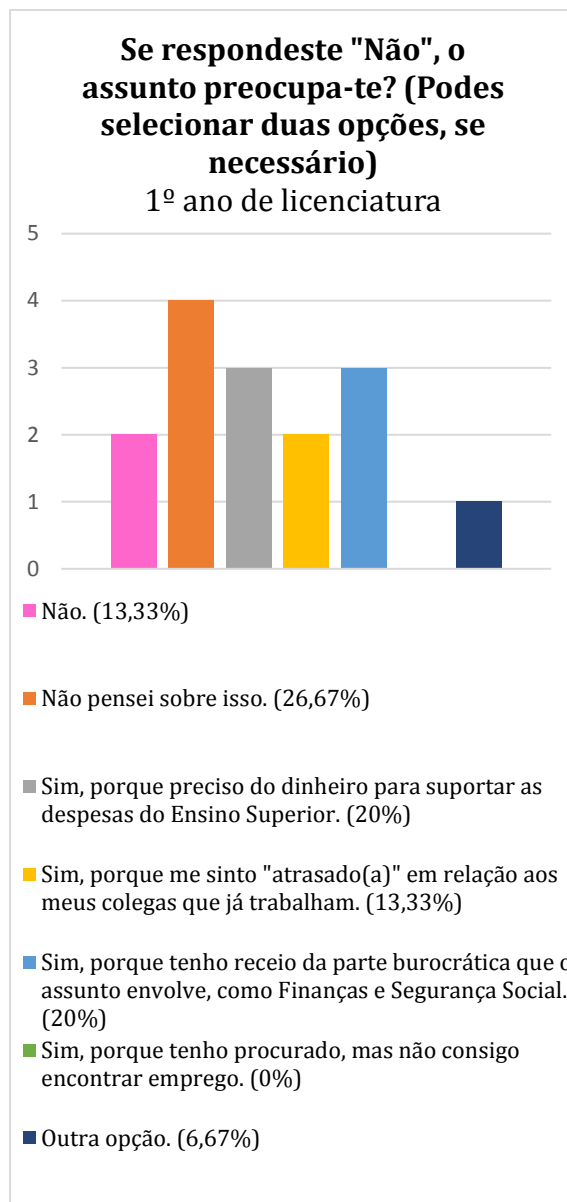
Aqui pode observar-se a quantidade de alunos que já se encontram, ou não, dentro do mercado de trabalho. Em ambos os casos, a grande maioria dos estudantes ainda não se encontra dentro do mercado de trabalho.

É importante referir que estes dados não correspondem aos dados apresentados nos gráficos 33 e 34 onde é perguntado aos alunos se pretendem encontrar trabalho no seu 1º ano licenciatura (no caso dos alunos do 12º ano) e se pretendem encontrar trabalho durante a licenciatura (no caso dos alunos do 1º ano de licenciatura), onde lhes é dada a opção de resposta “Já trabalho”. Relativamente aos alunos do 12º ano, no Gráfico 55, 12,5% dos estudantes afirma trabalhar dentro da área de estudos e 6,25% afirma trabalhar fora da área de estudos, enquanto que no Gráfico 33 apenas 6,25% dos estudantes afirmam já ter um emprego. No caso dos alunos do 1º ano de licenciatura, no Gráfico 56, 15% dos estudantes afirma trabalhar dentro da área de estudos e 10% fora da área de estudos, enquanto que no Gráfico 34 apenas 15% afirma já ter emprego.

Esta contradição pode ser justificada caso uma percentagem dos alunos que já trabalham queiram encontrar outro emprego durante a licenciatura para lá daquele que já possuem ou até mesmo mudar de trabalho, levando-os a escolher outra resposta para as perguntas dos gráficos 33 e 34 em vez de “Já trabalho”. Aponta-se aqui a falha presente na apresentação das possíveis respostas às perguntas dos gráficos 33 e 34 pois não se deu a possibilidade de responderem “Outra opção” justificando estes possíveis casos.



**Gráfico 57** - Preocupação dos estudantes não trabalhadores relativamente ao mercado de trabalho (12º ano) (Fonte: elaboração da autora)



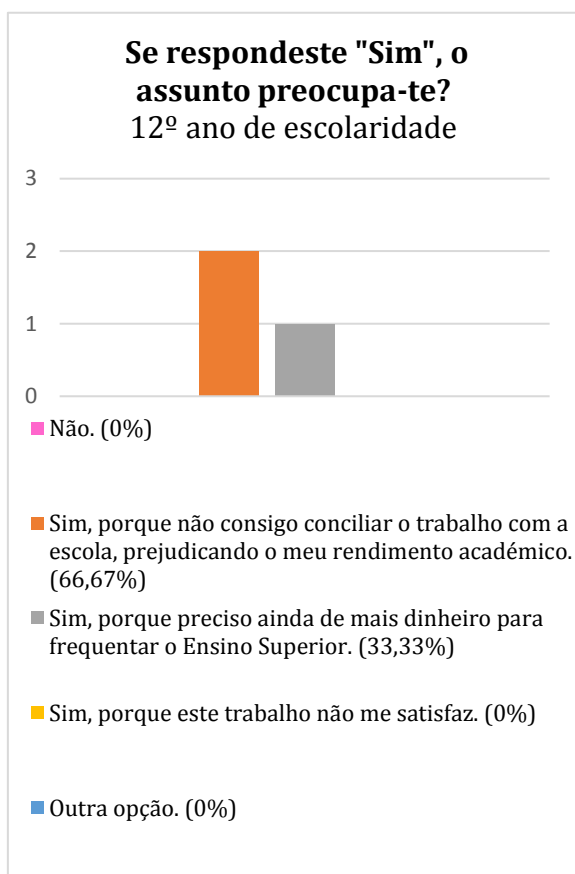
**Gráfico 58** - Preocupação dos estudantes não trabalhadores relativamente ao mercado de trabalho (1º ano de licenciatura) (Fonte: elaboração da autora)

Esta questão apenas foi direcionada para os alunos que responderam “Não” à questão anterior sobre o mercado de trabalho “Já te encontras dentro do mercado de trabalho?”, ou seja, apenas 13 dos 16 inquiridos do 12º ano de escolaridade e 15 dos 20 inquiridos do 1º ano de licenciatura responderam a esta pergunta.

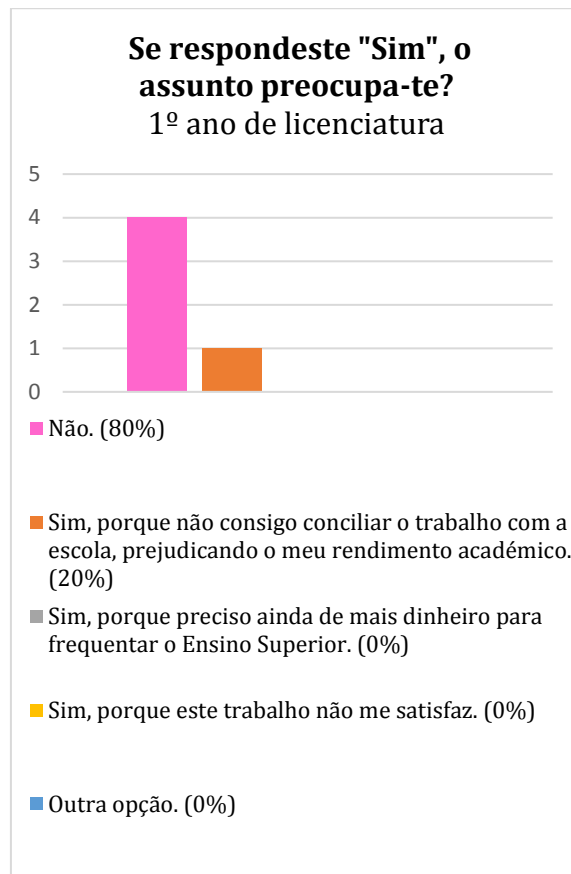
Também aqui foi dada a opção de os estudantes selecionarem duas respostas diferentes sendo que, no 12º ano de escolaridade:

- apenas dois alunos decidiram selecionar duas opções, o que em conjunto com as restantes respostas dá um total de 15 entradas nas opções selecionadas;

No caso dos estudantes do 1º ano de licenciatura, nenhum deles precisou de seleccionar mais do que uma resposta, pelo que, no total, deu o equivalente a um total de 15 entradas nas opções seleccionadas.



**Gráfico 59** - Preocupação dos estudantes trabalhadores relativamente ao seu emprego e à escola (12º ano) (Fonte: elaboração da autora)



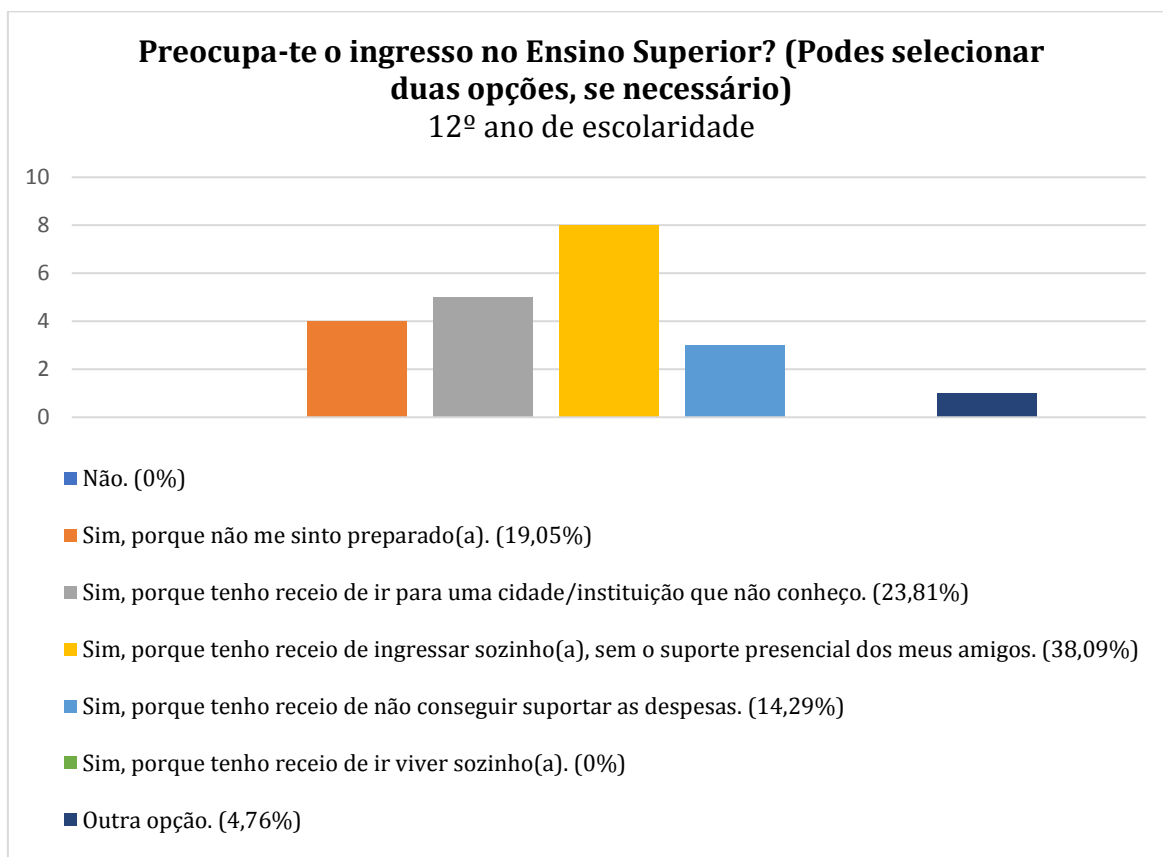
**Gráfico 60** - Preocupação dos estudantes trabalhadores relativamente ao seu emprego e à escola (1º ano de licenciatura) (Fonte: elaboração da autora)

A questão apresentada nestes gráficos apenas foi direccionada para os estudantes que responderam “Sim” à questão sobre o mercado de trabalho “Já te encontras dentro do mercado de trabalho?” e quer demonstrar se os alunos que já trabalham têm preocupações relativamente ao seu emprego.

Assim sendo, só 3 dos 16 alunos do 12º ano responderam a esta questão afirmando que se sentem preocupados porque não conseguem conciliar o emprego com a escola, prejudicando o seu rendimento académico (2 alunos) e porque precisam ainda de mais ajuda monetária para frequentar o Ensino Superior (1 aluno).

No caso dos alunos de 1º ano de licenciatura, apenas 5 dos 20 responderam a esta questão sendo que 4 dos 5 alunos afirmam não se sentirem preocupados em relação ao seu emprego. Isto pode dever-se ao facto de as instituições de Ensino Superior disponibilizarem o ‘Estatuto do Trabalhador-Estudante’ que, mediante comprovativo,

faculta alguns ajustes relativamente à organização do tempo de trabalho do aluno, permitindo-lhe conciliar os seus estudos académicos com o emprego. O mesmo não sucede com os estudantes do 12º ano, o que justifica a sua preocupação em não conseguir conciliar o emprego com o trabalho académico.



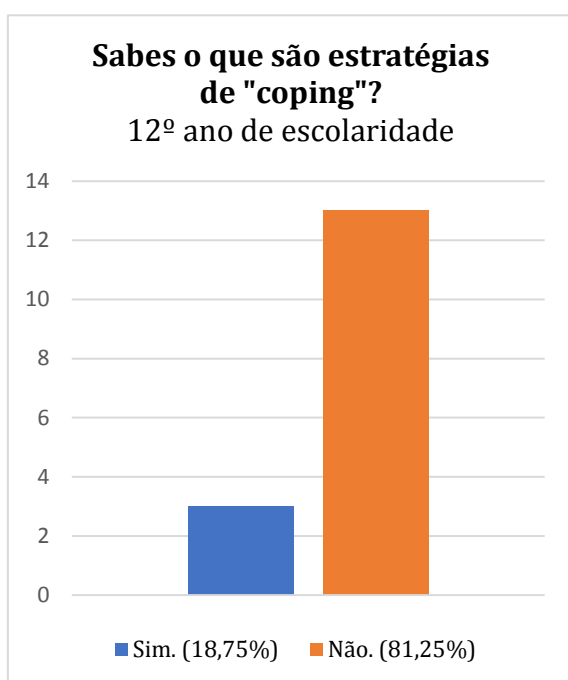
**Gráfico 61** - Preocupação dos estudantes relativamente ao ingresso no Ensino Superior (12º ano) (Fonte: elaboração da autora)

Esta questão apenas foi direccionada para os alunos do 12º ano por se incidir sobre a preocupação dos mesmos em relação ao processo de ingresso no Ensino Superior. Também foi dada a opção de os alunos poderem seleccionar duas opções, caso considerassem necessário para expressar as suas preocupações. Assim sendo, apenas 5 dos 16 estudantes acharam necessário assinalar uma segunda opção, o que equivale a 21 entradas nas opções seleccionadas.

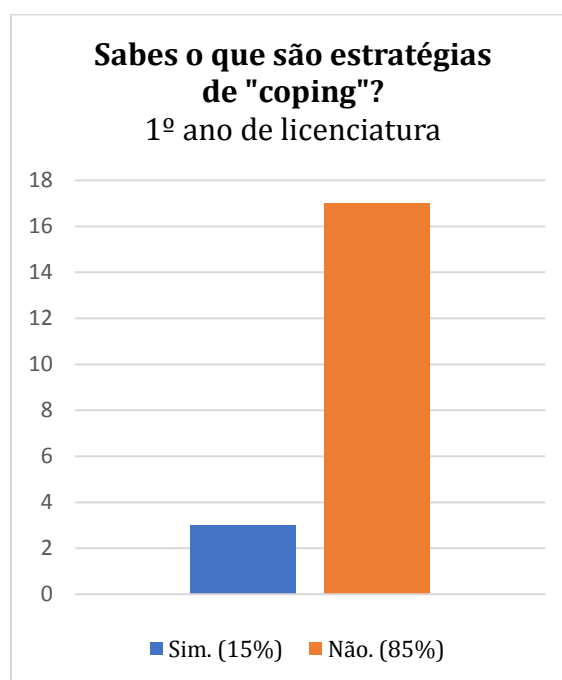
Relativamente aos resultados, a opção mais seleccionada foi “Sim, porque tenho receio de ingressar sozinho(a) sem o suporte presencial dos meus amigos”. Um dos estudantes seleccionou a resposta “Outra opção” comentando “[Sim] Porque não sei se me vou adaptar às novas exigências”, revelando uma preocupação relativamente às possíveis diferenças do sistema de ensino do Ensino Superior e à sua capacidade de adaptação.

## 10.4. Secção 4 - Estratégias de *coping*

As questões abrangidas por esta secção do questionário irão abordar o tema das estratégias de *coping*, o conhecimento que os estudantes têm sobre as mesmas e se recorrem ao seu uso para enfrentar a ansiedade e aos seus possíveis sintomas.



**Gráfico 62** - Conhecimento dos alunos em relação às estratégias de coping (12º ano) (Fonte: elaboração da autora)



**Gráfico 63** - Conhecimento dos alunos em relação às estratégias de coping (1º ano de licenciatura) (Fonte: elaboração da autora)

Relativamente aos gráficos apresentados, estes representam a quantidade de alunos que estão familiarizados com as estratégias de *coping*. Em ambos os casos, mais de 80% dos estudantes desconhecem o que são as estratégias de *coping*.

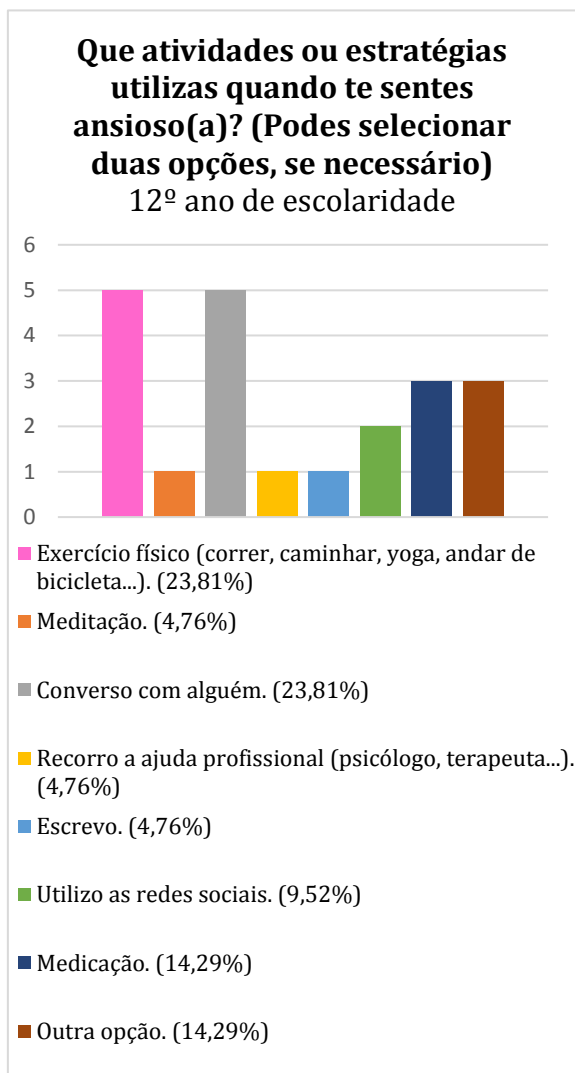


Gráfico 64 - Estratégias de coping utilizadas pelos estudantes (12º ano) (Fonte: elaboração da autora)

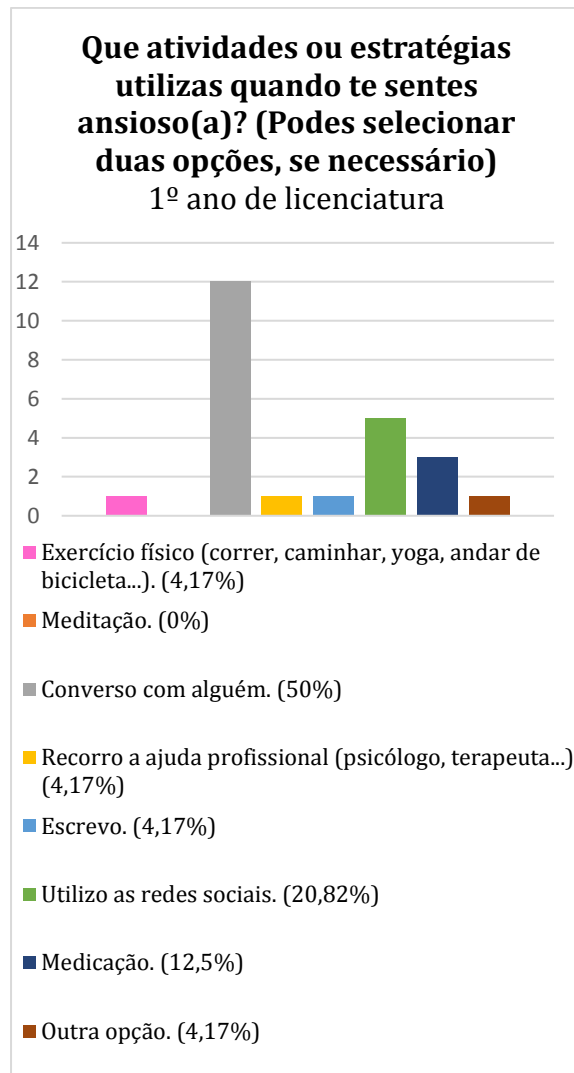


Gráfico 65 - Estratégias de coping utilizadas pelos estudantes (1º ano de licenciatura) (Fonte: elaboração da autora)

A questão anterior aborda quais as estratégias de  *coping*  que os alunos utilizam quando se sentem ansiosos. Também aqui foi dada a oportunidade de os estudantes poderem selecionar duas opções, se necessário.

Relativamente às respostas dos alunos do 12º ano de escolaridade é importante referir que:

- apenas 5 dos 16 inquiridos precisaram de selecionaram duas das opções dadas;
- três estudantes selecionaram a resposta “Outra opção” comentando “Descanso”, “Ouço música” e “Faço alguns exercícios de respiração e tento-me concentrar e pensar que vai correr tudo bem” como estratégias para lidar com a ansiedade.

Desta forma, visto que apenas cinco dos alunos selecionaram duas opções, refletiu-se num total de 21 entradas nas respostas dadas.

Quanto aos alunos do 1º ano de licenciatura, é necessário abordar o seguinte:

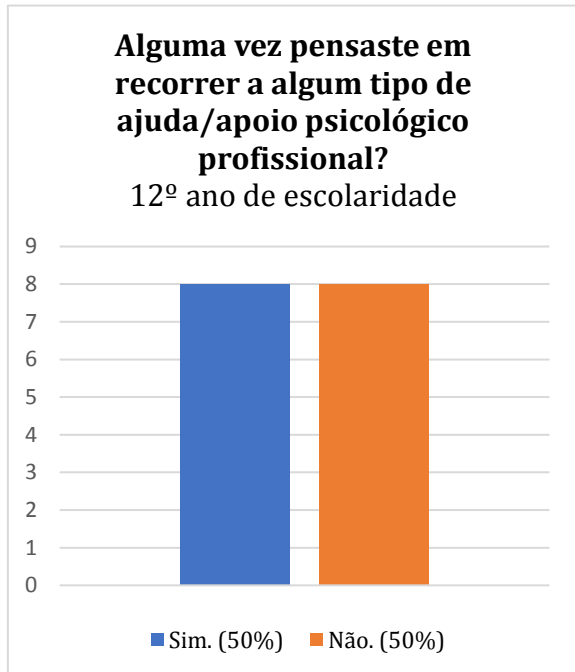
- as respostas de três estudantes foram anuladas por terem sido selecionadas mais do que as duas opções permitidas;
- apenas oito alunos precisaram de assinalar duas das opções dadas;
- um dos alunos assinalou a resposta “Outra opção” comentando “Toco” como estratégia utilizada para lidar com a ansiedade.

Assim sendo, anulando as respostas de 3 dos 20 inquiridos e visto que oito alunos selecionaram duas opções, dá um total de 24 entradas nas respostas dadas.

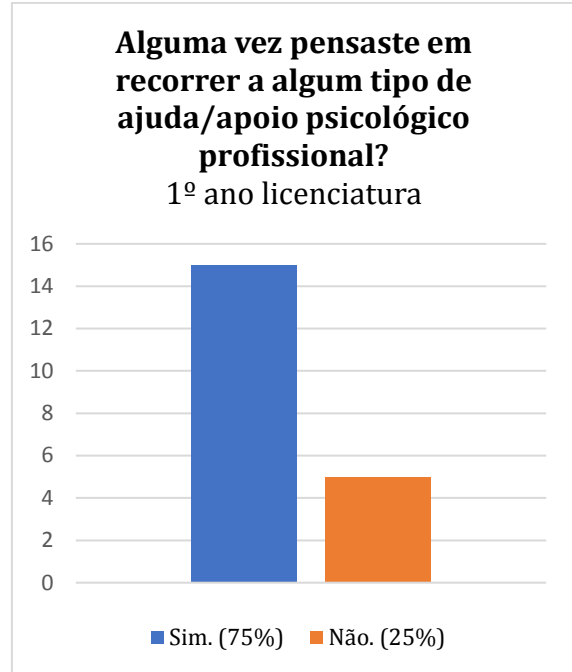
No que diz respeito aos resultados, é possível observar que, no caso dos estudantes do 12º ano de escolaridade, as estratégias mais utilizadas pelos alunos de forma a combater a ansiedade são “Exercício físico (correr, caminhar, yoga, andar de bicicleta...)” e “Converso com alguém”. Também se pode verificar que três alunos afirmam tomar medicação como estratégia de combate à ansiedade.

No caso dos alunos do 1º ano de licenciatura, as respostas mais selecionadas foram “Converso com alguém” com 12 entradas e “Utilizo as redes sociais” com 5 entradas. Também aqui a opção “Medicação” foi selecionada por três alunos.

É interessante verificar que o exercício físico deixa, praticamente, de ter relevância como estratégia de *coping* nos alunos do Ensino Superior e que o diálogo passe a ser a prioridade.

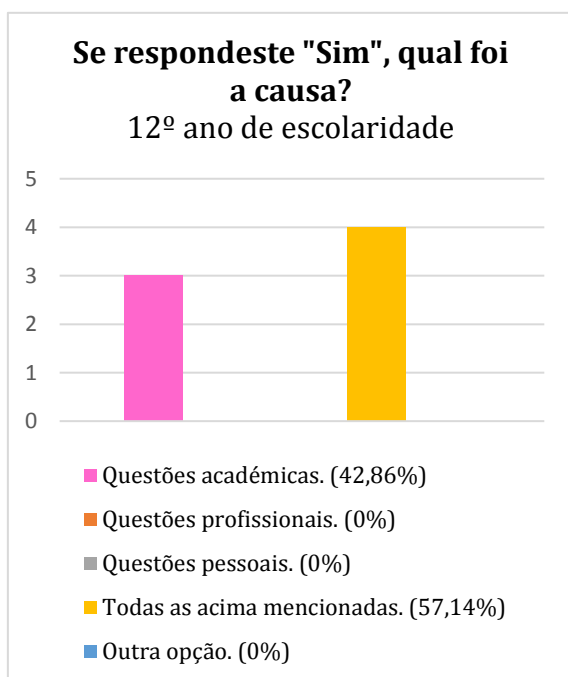


**Gráfico 66** - Relação entre os alunos que pensaram e não pensaram pedir apoio psicológico profissional (12<sup>o</sup> ano) (Fonte: elaboração da autora)

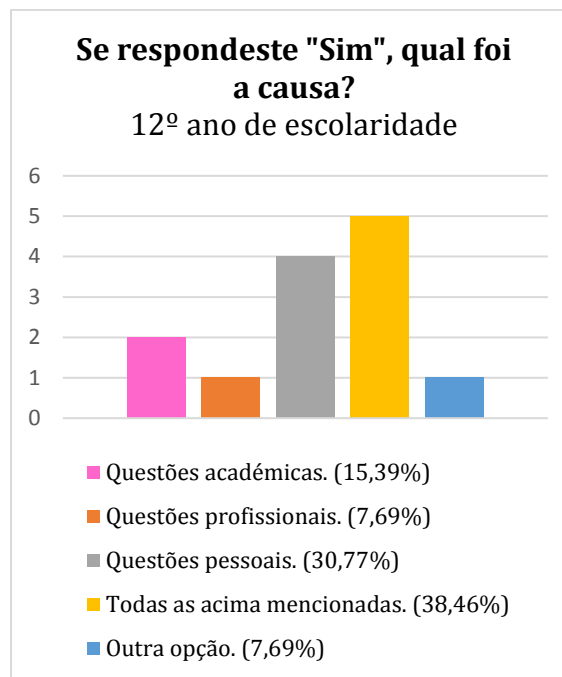


**Gráfico 67** - Relação entre os alunos que pensaram e não pensaram pedir apoio psicológico profissional (1<sup>o</sup> ano de licenciatura) (Fonte: elaboração da autora)

Os gráficos acima representados refletem as respostas dos estudantes quando questionados sobre se alguma vez pensaram em recorrer a algum tipo de apoio/ajuda psicológica profissional. Pode observar-se que 50% dos alunos do 12<sup>o</sup> ano de escolaridade e 75% dos estudantes do 1<sup>o</sup> ano de licenciatura afirmam ter pensado em pedir apoio psicológico profissional.



**Gráfico 68** - Motivos dos alunos que pensaram em recorrer a ajuda psicológica profissional (12º ano)  
(Fonte: elaboração da autora)



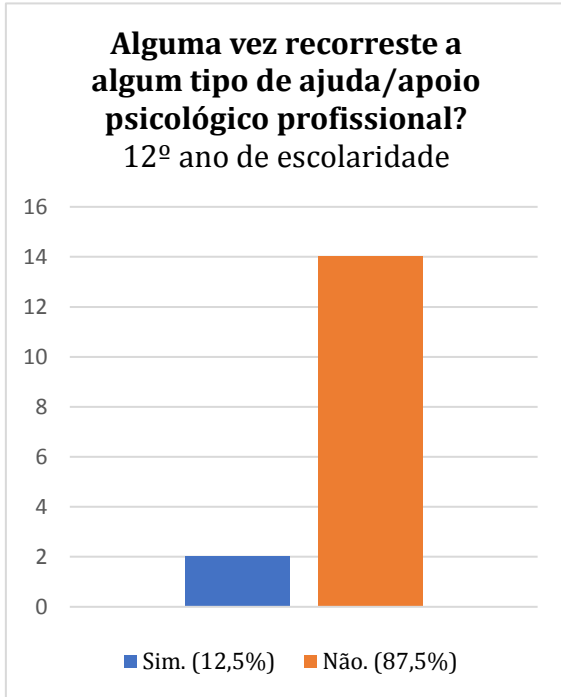
**Gráfico 69** - Motivos dos alunos que pensaram em recorrer a ajuda psicológica profissional (1º ano de licenciatura)  
(Fonte: elaboração da autora)

A questão apresentada nestes gráficos apenas foi respondida pelos estudantes que selecionaram a opção “Sim” na questão anterior “Alguma vez pensaste em recorrer a algum tipo de ajuda/apoio psicológico profissional?”. Aqui podem observar-se quais as causas que induziram o aluno a colocar a possibilidade de pedir apoio psicológico profissional.

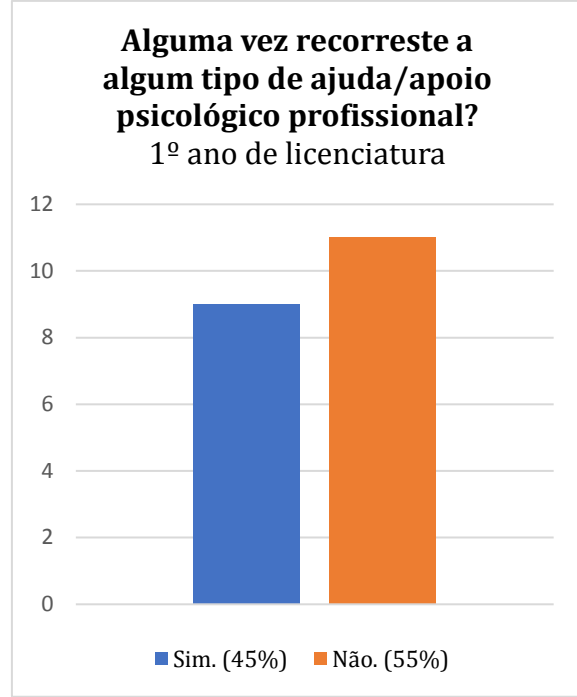
É importante referir que 1 aluno do 12º ano de escolaridade e 2 estudantes do 1º ano de licenciatura preferiram não responder a esta questão, respostas estas que não serão contabilizadas. Assim sendo, dos 8 alunos do 12º ano de escolaridade que deveriam ter respondido, apenas o fizeram 7, e dos 15 alunos do 1º ano de licenciatura que deveriam ter respondido, apenas o fizeram 13.

No caso dos alunos do 1º ano de licenciatura, 1 dos 13 inquiridos selecionou a resposta “Outra opção” comentando “Questões pessoais e académicas” como razões para as quais considerou pedir ajuda psicológica profissional.

Relativamente aos resultados, a resposta mais selecionada em ambos os casos foi “Todas as acima mencionadas” que engloba as questões pessoais, as questões académicas e as questões profissionais.



**Gráfico 70** - Número de alunos que já recorreu a ajuda psicológica profissional (12º ano) (Fonte: elaboração da autora)



**Gráfico 71** - Número de alunos que já recorreu a ajuda psicológica profissional (1º ano de licenciatura) (Fonte: elaboração da autora)

Os gráficos apresentados revelam a percentagem de alunos que já necessitaram de recorrer a apoio psicológico profissional. Através destes dados, pode verificar-se que 2 dos 16 alunos do 12º ano de escolaridade já recorreram a apoio psicológico profissional contrastando com os 9 dos 20 estudantes do 1º ano de licenciatura. Apesar de não ser visível um contraste muito elevado, é de notar que houve um crescimento no número de alunos que recorreram a ajuda psicológica profissional entre o 12º ano de escolaridade e o 1º ano de licenciatura.

## 11. Análise interpretativa dos resultados

### 11.1. Secção 1 - Apresentação/dados de identificação e caracterização

Apesar de as questões nesta secção dos questionários terem sido colocadas apenas para obter uma caracterização dos inquiridos, alguns dados poderão revelar-se interessantes para a investigação e por essa mesma razão serão aqui expostos para uma análise interpretativa.

Foi possível verificar que, em ambos os casos, o género feminino é largamente superior aos restantes com uma percentagem de 75% entre os estudantes do 12º ano de escolaridade e uma percentagem de 70% entre os alunos do 1º ano de licenciatura.

Relativamente às horas de estudo diárias que os estudantes reservam para o seu instrumento, foi possível verificar que existe uma alteração neste padrão entre os alunos do 12º ano de escolaridade e do 1º ano de licenciatura. Enquanto que, no primeiro caso, a maior parte dos estudantes realiza o estudo do seu instrumento com uma duração média de entre duas a quatro horas diárias, os alunos do 1º ano de licenciatura apresentam um padrão mais variado, entre uma a cinco horas ou mais.

Uma das razões para este dado pode ter origem na diferença da carga horária e do padrão de vida com que os estudantes são confrontados durante o 1º ano de licenciatura, onde muitos se encontram, pela primeira vez, a realizar tarefas do foro doméstico, entre outras, na sua totalidade. Por um lado, este aspeto poderá resultar em desmotivação e inação por parte dos estudantes (como a diminuição do tempo de estudo), mas por outro poderá impulsionar o seu trabalho através de uma maior consciencialização, reorganização e distribuição do tempo disponível para a realização de tarefas. Isto poderá resultar em horários de estudo diferentes dos que realizavam durante o seu 12º ano de escolaridade, culminando num padrão de horas de estudo diferente do anterior. Contudo, esta hipótese não pode ser comprovada por serem necessários mais dados que a corroborem e por não se identificarem diferenças significativas. Também se pode considerar que existe uma maior estabilidade no tempo médio de estudo nos alunos do 12º ano, muito provavelmente porque os seus horários escolares preveem uma média de 5 horas semanais para o estudo individual, enquanto que no Ensino Superior existem diversas condicionantes como a gestão autónoma do tempo ou a indisponibilidade de espaços na própria instituição de ensino ou domicílio.

No que diz respeito à área de residência familiar dos estudantes, em ambos os casos, mais de metade situa-se na região norte de Portugal. Sendo que grande parte das escolas profissionais de música portuguesas se encontra nesta região, como, por exemplo, a Escola Profissional de Arte de Mirandela (Mirandela), a Escola Profissional Artística do Vale do Ave (Santo Tirso), a Escola Profissional Artística do Alto Minho (Viana do Castelo) e a Escola Profissional de Música de Espinho (Espinho), seria de

esperar que grande parte dos alunos do 12<sup>o</sup> ano de escolaridade tivesse residência familiar na zona norte do país. Por esta mesma razão é que, também, grande parte dos inquiridos do 1<sup>o</sup> ano de licenciatura possuem residência familiar no norte do país; visto que são provenientes de escolas profissionais de música, e que grande parte destas se encontra no norte de Portugal, a probabilidade de a sua residência familiar se encontrar nessa zona do país era elevada.

Através dos dados expostos, também se pôde verificar que 75% dos alunos do 12<sup>o</sup> ano se encontram a estudar no norte do país, sendo que grande parte não estuda fora da sua área de residência familiar, comprovando a forte existência de escolas profissionais de música no norte de Portugal. Relativamente aos alunos do 1<sup>o</sup> ano de licenciatura, observou-se que estes se encontram a estudar maioritariamente na zona norte e centro. Este dado levanta algumas questões pertinentes relativamente às escolhas dos alunos sobre as instituições de Ensino Superior onde ingressaram. Contrariamente às escolas profissionais de música, as instituições de Ensino Superior de música encontram-se mais dispersas por todo o país (salvaguardando a região do Algarve), ainda que se verifique alguma concentração das mesmas tanto na região norte como na região de Lisboa e Vale do Tejo. Assim sendo, é dada aos alunos a possibilidade de escolherem deslocar-se para longe ou perto da sua área de residência familiar, conforme a sua escolha de instituição de Ensino Superior. Como se pôde verificar anteriormente, os alunos do 1<sup>o</sup> ano de licenciatura encontram-se a estudar maioritariamente na zona norte e centro do país apesar de existirem outras instituições de ensino na zona do Alentejo e de Lisboa e Vale do Tejo. Visto que grande parte dos estudantes tem residência familiar na zona norte de Portugal, poderia afirmar-se que os estudantes decidiram ingressar numa instituição de Ensino Superior próxima de sua casa. Para além das possíveis questões financeiras (como o aluguer de uma casa, deslocações e despesas de alimentação), a ansiedade e o medo de se encontrarem longe do suporte social e familiar que já têm estabelecido na sua área de residência familiar podem ter influenciado a sua escolha de instituição de Ensino Superior.

De forma a comprovar parcialmente esta hipótese, foi possível verificar, através da análise individual dos questionários dos inquiridos do 1<sup>o</sup> ano de licenciatura, que 40% dos estudantes ingressou numa instituição de ensino dentro ou próxima da sua área de residência familiar, estando dentro da mesma zona do país (ex.: região norte, Porto/Porto ou Bragança/Porto); 50% dos inquiridos ingressou numa instituição de Ensino Superior numa zona próxima da sua área de residência familiar (ex.: região norte para a região centro); e apenas 10% dos alunos decidiram ingressar numa instituição de ensino longe da sua área de residência familiar (ex.: região norte para a região de Lisboa e Vale do Tejo ou Alentejo). Contudo, esta hipótese não se pode comprovar na sua totalidade por estarem em falta outros dados pertinentes tais como a perceção dos estudantes sobre o ensino das diferentes instituições bem como se a

escola onde se encontram a frequentar a licenciatura foi a sua primeira opção ou não. Não obstante, não deixa de ser um dado interessante para futuras investigações.

Relativamente aos alunos do 1º ano de licenciatura, 75% afirma sentir-se bem integrado no ambiente social do Ensino Superior, mas o mesmo não acontece para os restantes 25%. Sendo que o questionário foi respondido meses depois de terem ingressado na nova instituição de ensino, poderia afirmar-se que os estudantes já teriam estabelecido conexões positivas ligadas à vida social. Assim sendo, será que esses meses não representam tempo suficiente para uma boa adaptação social? Ou poderá estar ligado a outros fatores, como a não correspondência de expectativas ligadas ao ambiente social? Contudo, estes dados não significam que, com o decorrer do tempo, esta satisfação não cresça positivamente para os alunos que consideram não se enquadrar no ambiente social do Ensino Superior.

Em comparação com os de 1º ano de licenciatura, os estudantes do 12º ano apresentam maiores níveis de satisfação com o seu desempenho escolar. Uma razão para tal poderá residir no facto de estes estudantes se encontrarem na sua instituição de ensino há mais tempo do que os alunos do 1º ano de licenciatura se encontram na sua, apresentando mais conhecimento no que diz respeito aos métodos necessários para melhorar o seu desempenho escolar, relativamente aos critérios pedidos naquela escola em particular. O mesmo não acontece com os alunos do 1º ano de licenciatura que se encontram a estudar num ambiente escolar que ainda não dominam totalmente, o que pode prejudicar o seu rendimento escolar e conseqüentemente a sua satisfação com o mesmo. Outra razão poderá envolver o facto de os estudantes de 1º ano de licenciatura não se encontrarem satisfeitos relativamente à instituição de ensino onde ingressaram, prejudicando, por sua vez, o seu desempenho académico. Contudo, esta última possível justificação não se enquadra neste contexto, visto que 90% dos alunos do 1º ano de licenciatura afirmaram gostar da instituição de ensino onde se encontram a estudar. Assim sendo, verifica-se que existe menos otimismo e menor autoconfiança nos alunos do Ensino Superior, que também pode ser influenciada por uma maior exigência que é sentida neste contexto.

Outro dado interessante, que pode levar a alguma preocupação, diz respeito aos alunos do 12º ano que foram abordados sobre o processo de ingresso no Ensino Superior. Pôde verificar-se que 81,25% dos alunos conversaram com os seus professores sobre este assunto. No entanto, pode considerar-se que esta afirmação não era a esperada pelo facto de todos estes alunos terem como objetivo ingressar no Ensino Superior, sendo, por isso, expectável que 100% dos alunos já tivessem sido abordados pelos professores (nomeadamente e principalmente pelos de instrumento) sobre esta temática nesta fase do ano letivo. Relembre-se, aqui, que os professores de instrumento têm aulas individuais com os seus alunos para melhor ensinarem a dominar a técnica do instrumento e que são grandes impulsionadores do sucesso dos mesmos no acesso ao Ensino Superior, sendo, por isso, um dos principais intervenientes deste processo. Também é importante não esquecer que estes questionários foram preenchidos entre os meses de maio e julho, o que implica que

todos estes alunos já se tivessem inscrito em alguma instituição de Ensino Superior e que tivessem, até, efetuado alguma prova de acesso. Assim sendo, como é que a percentagem de alunos abordados pelos professores não é de 100%, uma vez que todos estes estudantes têm como principal objetivo ingressar no Ensino Superior de música?

Outro dado que se pode considerar contraditório revela-se no apoio da família aos estudantes do 12º ano de escolaridade relativamente à escolha de ingresso no Ensino Superior de música. Verificou-se que 100% dos alunos foram apoiados pelas famílias nesta decisão, contudo 0% foram abordados pelas mesmas sobre o processo de ingresso no Ensino Superior. Apesar de estes alunos demonstrarem uma boa relação com os seus pais/tutores legais (demonstrada pelos gráficos 21 e 22) não houve qualquer tipo de comunicação entre eles sobre esta temática. Como é que este dado poderá ser explicado? Terá sido uma decisão dos próprios alunos, de não envolver os familiares neste processo? Será que as famílias presumiram que os estudantes já possuem todo o apoio necessário nas instituições de ensino que frequentam? Será que houve algum tipo de comunicação prévia entre professores e famílias? Independentemente da razão, isto revela-se num dado preocupante, uma vez que a família é um dos intervenientes mais importantes deste processo por ser uma parte essencial da rede de apoio do estudante.

Relativamente aos estudantes do 1º ano de licenciatura, 75% dos mesmos afirmam ter conversado com a família, professores ou colegas sobre a sua saída do Ensino Superior. Contudo, foi possível verificar que um quarto dos inquiridos não abordou este tema com ninguém. Apesar de os estudantes ainda se encontrarem a frequentar o 1º ano de licenciatura é importante que este tema comece a ser abordado o mais cedo possível durante a sua vida académica para que consigam definir e construir um caminho que lhes permita atingir os objetivos propostos por eles mesmos para a sua saída do Ensino Superior, seja para prosseguir com os estudos académicos e/ou para ingressar numa carreira profissional.

## **11.2. Secção 2 - Expetativas e objetivos dos estudantes**

Relativamente aos horários escolares dos estudantes, foi possível verificar que as suas expetativas recaem maioritariamente para uma menor carga horária do Ensino Superior, em comparação com a do Ensino Secundário. Como a carga horária das escolas profissionais de música portuguesas é considerada mais pesada que no ensino regular, acredita-se que estas expetativas tenham sido cumpridas. É importante não confundir a carga horária com o tempo que os estudantes acabam por ocupar com outras atividades quando chegam ao Ensino Superior, devido a outros aspetos inerentes a este processo como a vida doméstica.

Em relação a expetativas futuras de casos de ansiedade, a esmagadora maioria dos estudantes de ambos os anos de escolaridade afirma prever viver situações indutoras de ansiedade durante o seu percurso académico, sendo que metade espera vivenciar

bastantes situações do género. Será esta expectativa causada pela vivência de experiências anteriores do seu percurso no Ensino Secundário? Terão comunicado com colegas mais velhos que já tenham frequentado o Ensino Superior? Independentemente das possíveis razões para este dado, pode assumir-se que estes estudantes se encontram com algum receio relativamente à sua frequência no Ensino Superior, o que pode ser prejudicial para o seu envolvimento no processo de ingresso e adaptação. Por isso é que se torna fulcral que os estudantes sejam informados sobre todos os aspetos envolventes desta temática e que lhes seja disponibilizada a ajuda necessária para combater o possível lado negativo deste processo.

Por outro lado, mais de metade dos estudantes (68,75% do 12º ano e 60% do 1º ano de licenciatura) afirmam que se sentem capazes de realizar o trabalho académico que lhes é pedido, o que se pode revelar num fator motivador. Contudo, os restantes inquiridos não se sentem capazes do mesmo, principalmente por acreditarem não ter o tempo necessário de conseguir realizar todo o trabalho que lhes é pedido com bons resultados.

Relativamente ao seu principal objetivo profissional com o ingresso e frequência no Ensino Superior, 43,75% dos alunos do 12º ano e 45% dos alunos do 1º ano de licenciatura afirmam querer ser instrumentistas de orquestra. Comparando o baixo número de orquestras existentes em Portugal (e conseqüentemente o baixo número de vagas disponíveis) com o crescente número de escolas de música (e conseqüentemente o possível crescente número de vagas disponíveis), pode afirmar-se que nem todas as expectativas destes alunos irão ser concretizadas, o que os irá obrigar a reestruturar os seus objetivos profissionais durante o percurso académico como, por exemplo, decidirem tornar-se professores de música em vez de instrumentistas de orquestra. Contudo, estas hipóteses também se podem modificar caso o aluno decida ingressar no mercado de trabalho no estrangeiro.

Também se verificou que 31,25% dos inquiridos do 12º ano e 20% dos inquiridos do 1º ano de licenciatura ainda não definiram um objetivo profissional, o que por um lado se pode revelar negativo pela falta de um fio condutor que permita o seu foco no Ensino Superior, mas que por outro se pode tornar positivo se os estudantes definirem um objetivo depois de se certificarem das opções que têm disponíveis consoante as suas características pessoais e as do mercado de trabalho atual, não interferindo nem causando desmotivação com expectativas anteriores.

No que diz respeito à procura de emprego, metade dos estudantes do 12º ano afirmam pretender encontrar trabalho durante o seu 1º ano de licenciatura, expectativa esta que pode não ser concretizada pelas inúmeras situações que decorrem durante esse período, tais como a realidade de viver sozinho e, conseqüentemente, a nova reorganização do tempo disponível. Esta adaptação pode ser tumultuosa, acabando por contrariar o objetivo de conseguir encontrar emprego imediatamente no 1º ano do Ensino Superior, o que pode ser corroborado com o dado da outra parte da amostra onde 75% dos alunos do 1º ano de licenciatura ainda não se encontram a trabalhar.

Outra possível hipótese para este dado poderá incidir no fraco número de oportunidades para tantos alunos, principalmente para os que ainda se encontram na fase inicial da sua formação.

Relativamente às respostas abertas dadas para a pergunta “O que estás mais desejoso(a) de encontrar ou fazer no Ensino Superior?”, a maioria dos alunos, em ambos os casos, demonstrou uma vontade e perspetiva de evolução durante o seu percurso académico, enquanto instrumentistas. Desejam melhorar a organização do seu tempo de estudo, encontrar novas técnicas e métodos que auxiliem o seu desenvolvimento, participar em grupos de orquestra e de música de câmara, ter novas experiências, entre outros. Como o Ensino Superior tem por base um papel impulsionador do desenvolvimento do indivíduo (Ferreira, 2009; Estanque & Nunes, 2003), com o intuito de auxiliar o desempenho e sucesso académico e pessoal dos estudantes, pode afirmar-se que estes atingirão as suas expectativas desde que tenham sempre em vista os objetivos por eles mesmos criados.

### **11.3. Secção 3 - Ansiedade e aspetos inerentes**

Perante os resultados, pôde observar-se que a esmagadora maioria dos inquiridos afirmou ter experienciado ansiedade durante o ano letivo de 2021/2022, com 93,75% para os alunos de 12º ano de escolaridade e com 85% para os alunos do 1º ano de licenciatura.

No caso dos alunos do 12º ano de escolaridade, as respostas mais selecionadas sobre as causas que mais lhes induzem ansiedade/preocupação foram “As provas finais de curso/de acesso ao Ensino Superior”, a “Insegurança sobre a minha capacidade de me adaptar ao Ensino Superior” e a “Pressão/competição entre colegas do mesmo instrumento”. Estes resultados vão de encontro aos resultados obtidos no estudo efetuado por Caires e Silva (2011), mencionado anteriormente, onde as maiores preocupações dos estudantes do 12º ano de escolaridade se cingiam na sua entrada (ou não) no Ensino Superior e as notas do Ensino Secundário. Como o estudo aqui apresentado abrange apenas alunos do curso de música, pode afirmar-se que as preocupações com o ingresso no Ensino Superior se generalizam a toda a população estudantil que se prepara para iniciar este processo de mudança. Focando a atenção na resposta “Pressão/competição entre colegas do mesmo instrumento”, pode verificar-se que os alunos se sentem ameaçados, de certa forma, pelos seus pares. Uma das possíveis razões para tal pode dizer respeito ao número elevadíssimo de candidatos que concorrem para um número limitado de vagas existentes no acesso ao Ensino Superior de música (representando, em parte, aquilo que acontece com o mercado de trabalho), alimentando a competição que pode existir dentro da própria instituição de Ensino Secundário.

Relativamente aos alunos do 1º ano de licenciatura, as causas de ansiedade mais selecionada pelos estudantes remetem para as “Provas/exames escolares” e “Provas

exteriores à escola (ex.: orquestras)”. Estes resultados assemelham-se aos obtidos por Ramos e Carvalho (2008) num estudo realizado a estudantes do 1º ano do Ensino Superior, onde a sua primeira preocupação era relativa aos exames escolares. Mais uma vez, pode afirmar-se que o tema dos exames escolares é uma causa de ansiedade comum a estudantes de variados cursos.

Também nas respostas dadas às perguntas “Sentes-te preocupado(a)/ansioso(a) com as provas finais do teu curso?” (para os alunos de 12º ano) e “Sentes-te preocupado(a)/ansioso(a) com as provas finais do teu 1º ano de licenciatura?” (para os alunos do 1º ano de licenciatura) é possível corroborar a preocupação dos estudantes perante esta temática dos exames escolares. Relativamente aos alunos do 12º ano, 100% dos inquiridos afirma que se preocupa com as provas finais de curso, principalmente por não se quererem desiludir a eles mesmos (com 44,44% das respostas) e por sentirem que não têm disponível o tempo suficiente para a realização de todo o trabalho que lhes é pedido com bons resultados (com 22,22% das respostas). Também nos alunos de 1º ano de licenciatura esta preocupação é visível em 88,46% dos estudantes que afirmam sentirem-se ansiosos/preocupados com as provas finais do seu 1º ano de licenciatura: afirmam não se quererem desiludir a eles próprios (com 30,77% das respostas), não quererem desiludir professores e familiares (com 23,08% das respostas) e quererem corresponder às expectativas de toda a gente (com 19,23% das respostas).

Este dado é interessante pelo facto de ser visível uma preocupação mais ligada ao foro interno do que externo dos estudantes, relacionada a sentimentos de possível desilusão pessoal. Uma das possíveis razões para este aspeto pode incidir no enorme esforço que é feito pelos mesmos ao longo do ano letivo de forma a atingirem os seus objetivos como também os propostos pela instituição de ensino e professores, sendo que uma resposta negativa a este esforço, como os fracos resultados nos exames, colocaria em causa todas as estratégias de estudo e trabalho efetuado, causando sentimentos de tristeza e frustração nos estudantes. Pode aqui fazer-se uma análise segundo a Teoria da Autodeterminação de Ryan e Deci (2000) que está relacionada com os fatores motivacionais que guiam o indivíduo na sua procura pelo saber, sustentando o ‘para quê’ e o ‘porquê’ da procura de certas necessidades que, por sua vez, determinam o seu comportamento. É através da busca pela satisfação de determinadas necessidades, como a necessidade de autonomia, de competências e de conexão, que se dão as circunstâncias necessárias para o crescimento psicológico, o bem-estar e a integridade do indivíduo. Esta teoria baseia-se numa relação de *continuum* entre a motivação intrínseca (interesse espontâneo que não busca recompensas externas) e a motivação extrínseca (influenciada pelas recompensas externas). Desta forma, os estudantes que afirmam não querer desiludir-se a eles próprios revelam motivação intrínseca e sentido de autorrealização. O mesmo não acontece com os alunos que afirmam não querer desiludir terceiros (professores, família, entre outros).

É cada vez mais necessário que os alunos tenham consciência que o caminho que eles percorrem e que lhes permite evoluir é mais importante que qualquer resultado escolar. Ou que, pelo menos, não devem esperar resultados imediatos no trabalho que, muitas vezes, é necessário realizar durante o 1º ano de licenciatura em termos de trabalho técnico, como correção de posturas ou técnica base do próprio instrumento. O que lhes permitirá subsistir e progredir no seu futuro académico, como também profissional, será a coragem e resiliência que são construídas durante este período.

Os sintomas de ansiedade mais experienciados pelos inquiridos, em ambos os casos, foram “Preocupação”, “Medo/pânico” e “Sensação de desconforto”. Isto indica que os sintomas mais vivenciados pelos estudantes durante a fase de transição e adaptação para o Ensino Superior são maioritariamente do foro psicológico/cognitivo, que podem ser induzidos pelos variados aspetos ligados a este processo. O segundo conjunto de sintomas mais selecionados foram “Respiração irregular” e “Apreensão/tristeza” nos alunos do 12º ano de escolaridade e “Alterações do sono/insónias”, “Apreensão/tristeza”, “Sensação de fadiga” e “Respiração irregular” nos estudantes do 1º ano de licenciatura. Apesar de o sintoma das alterações do batimento cardíaco ser o mais comumente abordado na literatura (Ferreira et al., 2009; Rocha & Correia, 2005; Sinico & Winter, 2012; Grolli et al., 2017; Batista & Oliveira, 2005; SNS24, 2022), não se revelou ser um dos sintomas principais nestes jovens adultos. Estes resultados vão de encontro às respostas da pergunta “O que sentes que é mais afetado quando te encontras ansioso(a)/preocupado(a)?”, sendo que 75% dos alunos do 12º ano e 70% dos alunos do 1º ano de licenciatura afirmam que a dimensão mais afetada é a dimensão cognitiva, associada a sentimentos de preocupação e medo.

Outro dado que se revelou preocupante diz respeito à frequência com que os estudantes afirmam sentir ansiedade. Já se verificou anteriormente que a esmagadora maioria dos estudantes afirmou experienciar ansiedade durante o ano letivo de 2021/2022. Contudo, em ambos os casos, cerca de 50% dos alunos diz sentir ansiedade “Muitas vezes” ou “Constantemente”, o que, associado aos sintomas descritos anteriormente, pode tornar-se claramente prejudicial para o seu bem-estar físico e psicológico, não se sabendo de que forma é que a saúde destes indivíduos é prejudicada a longo prazo. Daí ser tão importante que as instituições de ensino estejam atentas a esta problemática e que garantam que os estudantes conhecem as ajudas disponibilizadas pelas mesmas.

Na pergunta “Gostas da escolas onde te encontras a estudar?” pode observar-se uma grande discrepância entre as respostas dos alunos de ambos os anos de escolaridade. Enquanto que 90% dos estudantes do 1º ano de licenciatura afirmam gostar do estabelecimento de ensino onde se encontram, apenas 50% dos estudantes do 12º ano afirmam o mesmo. Uma das razões para este dado pode dever-se ao facto de os alunos do 1º ano de licenciatura terem tido a oportunidade de escolher a instituição de Ensino Superior onde ingressaram e continuaram os seus estudos académicos. No caso dos alunos de 12º ano, os pais/tutores legais dos alunos terão escolhido a instituição de ensino profissional de música onde os seus educandos ingressaram, com base em

fatores como a região de residência familiar e a idade menor dos mesmos, podendo não corresponder àquilo por que estes estudantes esperavam da sua escola. Também é interessante abordar uma resposta dada por um dos alunos do 12º ano de escolaridade (ao selecionar a resposta “Outra opção”) onde o aluno/a afirma não gostar da instituição de ensino onde se encontra “devido aos desequilíbrios nas oportunidades dadas entre as famílias de instrumentos”. Apesar de esta resposta levantar um dado interessante, não é possível aprofundar a sua dimensão visto que não se encontra devidamente detalhada. As oportunidades entre famílias de instrumentos não apresentam um equilíbrio em que sentido? Isto poderá recair sobre questões do próprio funcionamento interno da escola ou mesmo de uma classe ou grupos específicos de classes de instrumento. Este comentário também pode, apenas, representar frustração pessoal por parte do aluno.

Não obstante, fica este dado em aberto para futuras investigações que abordem as escolas profissionais de música portuguesas, como também o tipo de oportunidades que são dadas às famílias de instrumentos e se há, de facto, algum desequilíbrio entre elas.

Também foi possível observar que, em ambos os casos, as despesas escolares são um ponto de preocupação para os estudantes sendo que a percentagem é ligeiramente maior nos alunos do 1º ano de licenciatura. Este dado vai ao encontro da preocupação que os estudantes sem emprego sentem sobre o mercado de trabalho. Pôde verificar-se que apenas 4 dos 16 estudantes do 12º ano de escolaridade se sentem preocupados por ainda não se encontrarem dentro do mercado de trabalho, enquanto que 9 dos 20 inquiridos do 1º ano de licenciatura sentem essa preocupação. Esta diferença, ainda que pequena, pode refletir a preocupação do sustento das despesas que os estudantes têm quando ingressam numa instituição de Ensino Superior, principalmente quando esta se encontra fora da sua área de residência familiar, acrescentando as despesas de alojamento e transportes, e levando a que os estudantes se sintam preocupados com a temática.

Relativamente aos estudantes do 12º ano de escolaridade, verificou-se que a principal preocupação relativamente ao ingresso no Ensino Superior remetia para o facto de, possivelmente, terem de ingressar sozinhos numa determinada instituição de ensino, sem o apoio presencial dos amigos. Pode, então, afirmar-se que o suporte social revela-se um fator determinante na vida destes jovens-estudantes.

#### **11.4. Secção 4 - Estratégias de *coping***

Foi possível observar, em ambos os casos, que mais de 80% dos estudantes não estão familiarizados com o conceito das estratégias de *coping*, estratégias estas que auxiliam o indivíduo a lidar com as exigências internas e externas às quais ele é exposto (Dias & Pais-Ribeiro, 2019).

Auxiliando este dado com o facto de que cerca de 50% dos estudantes (no 12º ano e no 1º ano de licenciatura) afirmam vivenciar ansiedade “Muitas vezes” ou “Constantemente”, é importante muni-los de informação e ferramentas que os ajudem a combater esta realidade. Atividades como caminhar ou conversar com alguém sobre determinado assunto são estratégias que, provavelmente, muitos alunos já utilizam no seu dia a dia, possivelmente de forma inconsciente. Ter a percepção de que estratégias deste tipo podem influenciar, positivamente ou negativamente, os aspetos envolventes da ansiedade, é de grande relevância para eles, principalmente no ato de passar à ação e no ato da própria escolha de estratégias de *coping*, usando-as de forma deliberada. Ou seja, um estudante que esteja a ultrapassar determinada situação indutora de ansiedade, sabendo dos benefícios que o recorrer a estratégias de *coping* pode trazer, mais facilmente pode decidir, como exemplo, sair para um passeio (estratégia de *coping* positiva) em vez de permanecer em casa e abrir uma garrafa de vinho ou um pacote de cigarros (estratégia de *coping* negativa).

Contudo, também é importante que os estudantes saibam diferenciar as estratégias de *coping* positivas (que auxiliam positivamente o indivíduo a ultrapassar determinada situação) das estratégias de *coping* negativas (que podem proporcionar apenas um alívio momentâneo, mas que não auxiliam o indivíduo a ultrapassar o problema). Desta forma, tal como indica Almeida (2007), é imperativo que os estudantes conheçam e recorram a estratégias de *coping* positivas de modo a evitar uma continuidade de sentimentos e experiências negativas que os conduzam a um mundo de solidão, depressão e ansiedade.

Assim sendo, é importante que, ainda no 12º ano de escolaridade, os estudantes sejam expostos a este tipo de informação, que pode facilmente ser transmitida através de palestras e debates nas próprias instituições de ensino, e que é crucial para o seu bem-estar futuro, tanto académico como pessoal.

Relativamente às estratégias de *coping* utilizadas de forma a combater a ansiedade, pôde observar-se que grande parte dos estudantes recorre a estratégias de *coping* positivas como conversar com alguém ou o exercício físico. Em ambos os casos, a estratégia “Converso com alguém” foi uma das mais selecionadas com 23,81% no questionário do 12º ano de escolaridade e com 50% no questionário do 1º ano de licenciatura, o que permite concluir que a construção de uma rede de apoio social é um fator importante para estes jovens-adultos estudantes, principalmente para aqueles que ingressaram no Ensino Superior, pois é através dessa rede de apoio social que escolhem lidar com as suas preocupações.

Outro dado que se observou nas estratégias de *coping* utilizadas pelos estudantes e que levanta algumas preocupações diz respeito à seleção da opção “Medicação”. Os Alunos 01, 08 e 13 do 12º ano de escolaridade e os Alunos 01, 05 e 08 do 1º ano de licenciatura afirmaram utilizar medicação quando se sentem preocupados/ansiosos, mas apenas os Alunos 01 e 05 do 1º ano de licenciatura já recorreram a apoio psicológico profissional, o que aumenta a possibilidade de os restantes alunos

tomarem algum tipo de medicação que pode não ter sido recomendada ou prescrita por um profissional de saúde habilitado, mencionando também a possível falta de supervisão. Claramente não se pode determinar o tipo de medicação que estes estudantes utilizam, nem em que contexto foi iniciada a toma, mas isso não retira a importância deste dado e a preocupação associada.

Os resultados também revelam que 50% dos estudantes do 12º ano de escolaridade e 75% dos alunos do 1º ano de licenciatura já equacionaram a opção de recorrer a ajuda/apoio psicológico profissional por diversas razões. A percentagem mais elevada nos alunos do 1º ano de licenciatura pode ser explicada pela mudança que os estudantes experienciaram nos últimos meses, aquando a sua mudança e integração no Ensino Superior.

Este dado apenas corrobora a ideia de Ferreira (2009) e de Cury (2015) de que se vive numa sociedade cada vez mais propensa à ansiedade, acabando por se refletir, também, nas camadas mais jovens da população. As consequências ligadas à pandemia de Covid-19, como o isolamento social e o aumento desenfreado do consumo de novas tecnologias que levaram à exposição dos mais diversos conteúdos, podem ter influenciado estes resultados, uma vez que o choque de novas realidades pode ter incentivado os jovens a experienciar ansiedade, levando-os a pensar em pedir algum tipo de apoio psicológico. Contudo, independentemente das razões, torna-se evidente que os estudantes necessitam, cada vez mais, de um acompanhamento constante por parte da comunidade (educativa e não só), principalmente nesta fase das suas vidas.

Também foi possível observar que apenas 1 dos 8 estudantes do 12º ano de escolaridade que admitiram ter pensado em recorrer a apoio psicológico profissional recebeu, realmente, apoio psicológico profissional, concluindo-se que os restantes alunos nunca o obtiveram. O segundo estudante (apresentado nos dados do Gráfico 70) que também recebeu apoio psicológico profissional afirmou não ter equacionado essa opção, o que indica que terá recebido essa ajuda por indicação de segundos e não por incentivo próprio. Relativamente aos estudantes do 1º ano de licenciatura, 9 dos 15 que equacionaram pedir apoio psicológico profissional chegaram realmente a obtê-lo. Ainda assim, 6 desses alunos nunca chegaram a deparar-se com apoio profissional.

Esta diferença no número de alunos que já recorreu a apoio psicológico profissional entre ambos os anos de escolaridade, pode demonstrar que a adaptação ao Ensino Superior é, só por si, um processo que induz ansiedade nos jovens estudantes e estes, por sua vez, sentem a necessidade de ser auxiliados por um profissional da saúde mental. Este resultado vai ao encontro dos dados apresentados nos gráficos 66 e 67 que demonstram um crescimento dos estudantes que pensam em recorrer a algum tipo de apoio/ajuda psicológica profissional entre o 12º ano de escolaridade e o 1º ano de licenciatura.

É importante referir que não se conhecem as razões pelas quais a maioria dos alunos que equacionaram pedir apoio psicológico não a chegaram a obter. Terá sido por vergonha de se exporem a alguém da instituição de ensino, da família ou amigos?

Terá sido pela falta de acesso a estes meios ou falta de informações sobre o tema? Terá sido a própria não valorização das causas/sentimentos que lhes fizeram equacionar essa opção? Aponta-se aqui esta falha, em ambos os questionários, de não incluir uma questão que elucidasse este aspeto e que se poderia revelar num dado importante para a futura ação das comunidades junto dos jovens-adultos estudantes. Segundo a Organização Mundial da Saúde, a incapacidade ou insegurança em procurar apoio “pode ser explicada por uma variedade de fatores, desde o alto custo, baixa qualidade e acessibilidade limitada, até à falta de conhecimento sobre saúde mental, estigma e más experiências anteriores pela procura de ajuda”<sup>16</sup> (WHO, 2022, p. 65)

Considerando o número total da amostra (16 alunos do 12<sup>o</sup> ano de escolaridade e 20 alunos do 1<sup>o</sup> ano de licenciatura), cerca de 30% destes estudantes recorreram a ajuda psicológica profissional, o que vai de encontro ao estudo realizado por Rocha e Correia (2005) a alunos do Ensino Secundário e Ensino Superior onde, também, apenas 30% da amostra já tinha recorrido a este tipo de apoio profissional. Este estudo data de 2005 e, como já se referiu anteriormente, a sociedade atual tem vindo a ficar cada vez mais propensa à ansiedade por diversos fatores. Assim sendo, seria de esperar que a percentagem de alunos, do presente estudo, que recorreram a este tipo de ajuda se apresentasse superior em comparação ao de 2005, o que não se verifica. Por um lado, podemos considerar este dado como positivo, mas atendendo a todos os aspetos envolventes e aqui mencionados ao longo deste trabalho, isto pode levar à conclusão de que pouco se tem investido e apostado na saúde mental dos estudantes. Será que o estigma associado à procura por apoio psicológico profissional ainda se mantém tão forte como há 18 anos atrás? Será que este tipo de ajuda continua, de certa forma, inacessível ou escassa para os estudantes? Por estas possíveis razões é que se torna de caráter urgente entender de que forma os estudantes se encontram devidamente preparados para uma das fases mais atribuladas da sua vida pessoal, social, académica e profissional.

Reitera-se, aqui, mais uma vez, o quão importante é os estudantes encontrarem-se devidamente informados sobre todos os aspetos envolventes da transição entre o Ensino Secundário para o Ensino Superior, principalmente por se encontrarem a vivenciar um período marcado pela mudança e pela tomada de decisões. É relevante a necessidade de preparar estes alunos para a realidade que irão enfrentar no futuro próximo, de forma a que possam obter todas as ferramentas possíveis e necessárias para ultrapassar situações que poderão conduzir à vivência de situações geradoras de ansiedade e colocar em causa o seu bem-estar psicológico e físico. Daí também se tornar imperativo que os estudantes saibam que podem ser acompanhados e apoiados psicologicamente pelas instituições de ensino e que esta ajuda lhes seja disponibilizada.

---

<sup>16</sup> “can be explained by a variety of factors, from high cost, poor quality and limited accessibility, through to lack of knowledge about mental health, stigma and poor previous experiences with seeking help”.

## 12. Conclusão

Dentro do contexto deste relatório de estágio foi descrita a Prática de Ensino Supervisionada que se realizou durante o ano letivo de 2021/2022, na Escola Profissional de Arte de Mirandela. Para além de se ter tornado numa experiência bastante gratificante, também se revelou de grande valor educativo para a minha formação enquanto professora.

Foi possível aprender competências e estratégias que são necessárias às diferentes necessidades dos alunos. A nível da classe de instrumento, foi-me possível trabalhar com uma aluna que não pretendia ingressar no Ensino Superior no seu instrumento, o que enriqueceu os meus conhecimentos enquanto propulsora do sucesso da mesma, independentemente da área escolhida para continuar os seus estudos superiores. Apesar de aluna ter decidido abandonar o estudo a nível profissional do seu instrumento, foi necessário trabalhar de forma consistente com a mesma de forma a que completasse o 12º ano de escolaridade com uma boa avaliação que lhe permitisse ingressar no Ensino Superior no curso desejado. Desta forma, realizou-se um trabalho sério e coerente, que lhe permitisse superar as suas dificuldades.

Não obstante, na classe de conjunto da Orquestra Sinfónica Esproarte foi-me permitido trabalhar com um elevado número alunos de diversas características: de diferentes instrumentos, de anos de escolaridade diferentes e com objetivos futuros diferentes (como o ingresso, ou não, no Ensino Superior no seu instrumento). Isto permitiu-me ganhar competências que se poderão revelar importantes no meu futuro profissional para diferentes situações, como para lecionar orquestra, *ensembles* ou grupos de música de câmara que sejam constituídos por outros instrumentos que não o violino.

Relativamente à investigação apresentada, abordou-se o tema da ansiedade ligada ao processo de ingresso e adaptação ao Ensino Superior dos jovens-adultos estudantes de música e de que forma essa variável poderia interferir negativamente durante o processo e os desafios colocados por esta transição. Tinha-se como objetivos principais identificar as causas de ansiedade nestes jovens, bem como perceber as semelhanças e diferenças entre os dois anos escolares abordados (12º ano de escolaridade e 1º ano de licenciatura) e ainda identificar de que forma lidavam com o surgimento de ansiedade, nomeadamente através da utilização de estratégias de *coping*.

Foi possível perceber que, nos jovens do 12º ano de escolaridade, as provas finais de curso/de ingresso ao Ensino Superior, a sua insegurança na capacidade de adaptação ao Ensino Superior e a rivalidade existente entre os seus colegas de instrumento foram as causas que mais lhes induziram ansiedade. Quanto aos estudantes do 1º ano de licenciatura, verificou-se que as principais causas de ansiedade remeteram para as provas/exames escolares e também para as provas exteriores à escola, como, por exemplo, para orquestras. Pode afirmar-se que estas causas são semelhantes entre os anos de escolaridade pois remetem, em parte, para os resultados

finais dos exames pedidos nas instituições de ensino. Relativamente às diferenças entre estes dois anos letivos, enquanto que os alunos do 12<sup>o</sup> ano se sentem preocupados com o sucesso do seu ingresso no Ensino Superior, que também se traduz na rivalidade que estes sentem perante os seus colegas do mesmo instrumento e na insegurança da sua capacidade de adaptação num novo contexto, os estudantes do 1<sup>o</sup> ano de licenciatura apresentam-se preocupados, não só com as provas escolares, mas também com as provas fora do contexto escolar (ex.; orquestras) que são, em parte, uma preparação para a sua saída do Ensino Superior e entrada no mercado de trabalho. Visto que grande parte dos alunos tem como objetivo profissional ser instrumentista de orquestra, é natural que considerem as provas exteriores como uma grande causa de ansiedade.

Sendo que as estratégias de *coping* se referem a todas as ações utilizadas pelo indivíduo de forma a combater a ansiedade, sejam elas positivas ou negativas, pode afirmar-se que todos os alunos recorrem a estas estratégias, mesmo não estando familiarizados com o seu conceito. Os resultados dos questionários permitiram verificar que a maioria dos alunos utiliza estratégias de *coping* positivas para lidar com a ansiedade, tais como conversar com alguém ou recorrer a alguma atividade física. Lembra-se, também, o dado preocupante relativo ao uso de medicamentos que podem não ter sido aconselhados ou prescritos por um profissional de saúde mental.

Para além dos dados obtidos referentes aos objetivos aqui propostos, pode também afirmar-se que este estudo revelou algumas informações preocupantes, nomeadamente relativas: à frequência da experiência de ansiedade por parte dos alunos; a sua desinformação sobre alguns aspetos da ansiedade e das dificuldades associadas à transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior (estratégias de *coping*); e o facto de não terem sido abordados pelas famílias, nalguns casos pelos próprios professores, sobre este processo, apesar de terem sido apoiados na sua decisão de continuarem os seus estudos em música. Desta forma, sugere-se que sejam realizadas mais investigações que digam respeito a esta temática dentro das escolas profissionais de música portuguesas e que abordem os aspetos ligados ao papel desempenhado pela família, pares, professores e instituições de ensino. Pode afirmar-se que o sucesso do aluno depende de inúmeras variantes, entre as quais se incluem todos os intervenientes mencionados anteriormente. É necessário lembrar que o sucesso das escolas também advém do sucesso pessoal e académico dos seus estudantes e que, para tal, o seu bem-estar físico e psicológico desempenha um papel fundamental.

A grande limitação deste estudo consiste na baixa adesão de respostas por parte dos inquiridos, resultando numa amostra reduzida. Como foi exposto anteriormente, de forma a não surgirem discrepâncias nos resultados dos questionários, tentou obter-se uma amostra de inquiridos o mais homogénea possível através da sua especificidade. Assim sendo, sugere-se que continuem a ser realizados mais estudos que abordem esta temática, mas com amostras significativas, para que seja possível dar-lhe a devida importância no seio da comunidade, principalmente na escolar.

Desta forma, em tom conclusivo, fazem-se aqui três apelos importantes:

(1) que as instituições de ensino aumentem a sua atividade elucidativa em volta destas temáticas (processo de ingresso no Ensino Superior, ansiedade e estratégias de *coping*), sendo mais proativas na exposição deste tipo de informação aos seus alunos. Há elementos que podem ser facilmente introduzidos na comunidade escolar como a organização de palestras sobre o processo de ingresso no Ensino Superior ou sobre o tema da ansiedade e formas de a combater. Pode ser pedido às associações de estudantes que promovam a distribuição de informação dentro das próprias salas de aula através de panfletos ou outros. Podem ser introduzidos dez minutos de conversação no início de cada período/semestre, dentro das salas de aulas, sobre as ajudas que as escolas disponibilizam para os seus alunos, de forma a que todos tenham conhecimento sobre elas. É importante, para os alunos, serem informados destes apoios através dos seus professores, diretores ou subdiretores, para que saibam o quão significativa é a sua saúde mental e o quão significativa é para as suas instituições de ensino. Se este não for um assunto tratado com a importância que lhe é devida, os próprios estudantes poderão não a reconhecer.

(2) que as famílias e professores questionem os estudantes sobre o seu percurso académico e quais os seus objetivos a curto e longo prazo. É necessário que eles se sintam confiantes e acompanhados durante este processo para que, mais tarde, sintam que possam pedir auxílio, sem medo de julgamentos, quando surgirem momentos de ansiedade e desorientação.

(3) que os estudantes sejam proativos na procura de ajuda. Mesmo que as instituições de ensino disponibilizem toda a informação necessária, só o próprio aluno é que poderá decidir recorrer ao apoio que lhe é disponibilizado. A saúde mental importa; a sua ação importa. Pede-se a todos os estudantes que já tenham equacionado pedir apoio psicológico e que não o fizeram por diversos motivos, que o façam e que recorram aos serviços que as instituições de ensino têm para oferecer. Não significa que exista algo de errado; significa que dão importância ao seu bem-estar psicológico presente e futuro.

## 13. Referências bibliográficas

- A Esproarte. (sd). *Esproarte*. <https://www.esproarte.pt/historial/>
- Almeida, L. S. (2007). Transição, Adaptação Académica e Xisto Escolar no Ensino Superior. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 15(2), 203-215.
- Almeida, L. S., & Cruz, J. F. (2010). Transição e Adaptação Académica: Reflexões em torno dos Alunos do 1º ano da Universidade do Minho. In Actas do Congresso Ibérico, *Ensino Superior em Mudança: Tensões e possibilidades*, Braga (429-440). Braga: CIED – Centro de Investigação em Educação.
- Alves, A. F., Gonçalves, P., & Almeida, P. (2012). Acesso e Sucesso no Ensino Superior: Inventariando as expectativas dos estudantes. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 20(1), 121-131.
- Associação Psiquiátrica Americana. (2014). Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5. (5ª ed.). Artmed. [https://dislex.co.pt/images/pdfs/DSM\\_V.pdf](https://dislex.co.pt/images/pdfs/DSM_V.pdf)
- Baker, R. W., McNeil, O. V., & Siryk, B. (1985). Expectation and Reality in Freshman Adjustment to College. *Journal of Counseling Psychology*, 32(1), 94-103.
- Baptista, A., Carvalho, M., & Lory, F. (2005). O medo, a ansiedade e as suas perturbações. *Psicologia*, 19(1-2), 267-277.
- Batista, M. A., & Oliveira, S. M. (2005). Sintomas de ansiedade mais comuns em adolescentes. *PSIC – Revista de Psicologia da Vetor Editora*, 6(2), 43-50.
- Belo, P. (2015). Avaliação das Expetativas e das Vivências Académicas na Transição para o Ensino Superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 49(2), 95-113.
- Bento, A., & Mendes, G. (2007). A transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior: Factores contributivos para uma boa adaptação e relação com o sucesso académico universitário. In Actas do IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, *Educação para o sucesso: Políticas e actores* (245-251). Porto: Legis Editora.
- Burland, K., & Pitts, S. (2007). Becoming a music student: Investigating the skills and attitudes of students beginning a Music degree. *Arts & Humanities in Higher Education*, 6(3), 289-308.
- Caires, S., & Silva, C. (2011). Fatores de stress e estratégias de coping entre adolescentes no 12º ano de escolaridade. *Estudos de Psicologia*, 28(3), 295-306.
- Cardoso, C. P. (2011). *Inteligência Emocional, Estratégias de Coping em Estudantes Universitários*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Fernando Pessoa, Porto.
- Carlotto, R. C., Teixeira, M. A., & Dias, A. C. (2015). *Psico-USF*, 20(3), 421-432.
- Carneiro, L., Oliveira, A. L., Cunha, F., Castro, L., Lima, J., Simões, C., & Ribeiro, C. (2022). Saúde Mental em Jovens Adultos: O Impacto da Pandemia COVID-19. *Revista Portuguesa de Psiquiatria e Saúde Mental*, 8(1), 6-11.
- Consulta Psicológica. (sd). P. Porto: Serviços de Ação Social. <https://www.sas.ipp.pt/saude/consulta-psicologica>
- Cury, A. (2015). Ansiedade: como enfrentar o mal do século. Pergaminho.
- Dews, C. L., & Williams, M. S. (1989). Student Musician's Personality Styles, Stresses, and Coping Patterns. *Psychology of Music*, 17, 37-47.

Dias, D., & Sá, M. J. (2011). Do ensino secundário para o superior: o impacto emocional da transição. *Revista galego-portuguesa de Psicología e Educación*, 19(2), 35-48.

Dias, E. N., & Pais-Ribeiro, J. L. (2019). O Modelo de Coping de Folkman e Lazarus: Aspectos Históricos e Concetuais. *Revista Psicologia e Saúde*, 11(2), 55-66.

Dias, M. A. (2015). *Estudantes do Ensino Superior e Transição para o Mercado de Trabalho*. (Dissertação de mestrado). Universidade do Aço, Ponta Delgada.

Esproarte, (2019). Regulamento Interno. <https://www.esproarte.pt/wp-content/uploads/2020/05/Regulamento-Interno.pdf>

Estanque, E., & Nunes, J. A. (2003). *Dilemas e desafios da Universidade: Recomposição social e expectativas dos estudantes na Universidade de Coimbra*. OpenEdition Journals. <https://journals.openedition.org/rccs/1139>

Ferreira, C. L., Almondes, K. M., Braga, L. P., Mata, A. N., Lemos, C. A., & Maia, E. M. (2009). Universidade, contexto ansiogénico? Avaliação de traço e estado de ansiedade em estudantes do ciclo básico. *Ciência & Saúde Coletiva*, 14(3), 973-981.

Ferreira, I. M. (2009). Adaptação e desenvolvimento psicossocial dos estudantes do ensino superior: fatores familiares e sociodemográficos. Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

Ferreira, J. A., Almeida, L. S., & Soares, A. P. (2001). Adaptação académica em estudantes do 1º ano: diferenças de género, situação de estudante e curso. *Psico-USF*, 6(1), 1-10.

Gaspar, T., Tomé, G., Gómez-Baya, D., Guedes, F. B., Cerqueira, A., Borges, A., & Matos, M. G. (2019). O bem-estar e a saúde mental dos adolescentes portugueses. *Revista de Psicologia da Criança E do Adolescente*, 10(1), 17-27. <http://revistas.lis.ulusiada.pt/index.php/rpca/article/view/2626>

Germais, F., & Marcotte, D. (2016). Sintomas de depressão e ansiedade na transição do ensino secundário ao ensino médio: evolução e fatores influentes. *Adolescência & Saúde*, 13(1), 19-28.

Geografia. (sd). *Visit Mirandela*. <http://www.visitmirandela.com/pages/1009>

Gomes, M. A., Soto, M. N., & Núñez, J. A. (2019). Factores que dificultam a transição dos alunos do segundo ciclo do ensino secundário para o ensino superior. *International Journal of Technology and Education Innovation*, 5(1), 91-100.

Granja, M. G., & Mota, A. P. (2018). Estilos parentais, adaptação académica e bem-estar psicológico em jovens adultos. *Análise Psicológica*, 3(36), 311-326.

Grolli, V., Wagner, M. F., & Dalbosco, S. N. (2017). Sintomas Depressivos e de Ansiedade em Adolescentes do Ensino Médio. *Revista de Psicologia da IMED*, 9(1), 87-103.

Hallam, S., Cross, I., & Thaut, M. (Eds.). (2016). *The Oxford Handbook of Music Psychology* (2<sup>nd</sup>. ed.). Oxford University Press.

História do Concelho. (sd). *Mirandela Município*. <https://www.cm-mirandela.pt/pages/303>

Hutz, C. S., & Bardagir, M. P. (2006). Indecisão profissional, ansiedade e depressão na adolescência: a influência dos estilos parentais. *Psico-USF*, 11(1), 65-73.

Jackson, L. M., Pancer, S. M., Pratt, M. W., & Hunsberger, B. E. (2000). Great Expectations: The Relations Between Expectancies and Adjustment During the Transition to University. *Journal of Applied Social Psychology*, 30(10), 2100-2125.

- Jørgensen, H. (2000). Student learning in higher instrumental education: who is responsible?. *British Journal of Music Education*, 17(1), 67-77.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. Springer Publishing Company.
- Mirandela. (sd). *Associação de Municípios da Terra Quente Transmontana*. <https://www.amtqt.pt/pages/303>
- Nicholson, D. N., Cody, M. W., & Beck, J. G. (2015). Anxiety in musicians: On and off stage. *Psychology of Music*, 43(3), 438-449.
- Politécnico de Castelo Branco: Apoios para estudar e viver!. (sd). Instituto Politécnico de Castelo Branco. <https://www.ipcb.pt/politecnico-de-castelo-branco-apoios-para-estudar-e-viver>
- Psychological Services & Disability Support Services. (sd). P. Porto: Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo. [https://www.esmae.ipp.pt/education/student-support-services/academic-and-professional-integration-office/psychological\\_services\\_disability\\_support\\_services](https://www.esmae.ipp.pt/education/student-support-services/academic-and-professional-integration-office/psychological_services_disability_support_services)
- Radocy, R. E., & Boyle, J. D. (2003). *Psychological foundations of musical behavior* (4<sup>th</sup> ed.). Charles C Thomas Publisher.
- Ramos, S. I., & Carvalho, A. J. (2007). Nível de stress e estratégias de coping dos estudantes do 1<sup>o</sup> ano do ensino universitário de Coimbra. *Psicologia.pt*. <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0368.pdf>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychological Association*, 55(1), 68-78. [https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000\\_RyanDeci\\_SDT.pdf](https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf)
- Rocha, C., & Correia, T. (2005). *A ansiedade no ensino secundário e no ensino superior*. *Psicologia.pt*. <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0110.pdf>
- Santos-Vitti, L., Faro, A., & Baptista, M. N. (2020). Fatores de risco e proteção e sintomas de depressão na adolescência. *Psico*, 51(4), 1-11.
- Seashore, C. E. (1967). *Psychology of Music*. Dover Publications.
- Seco, G., Pereira, I., Dias, I., Casimiro, M., & Custódio, S. (2005). Para uma abordagem psicológica da transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior: Pontes e alçapões. *Psicologia e Educação*, 4(1), 7-21.
- Serra, A. S. (1980). O que é a ansiedade? *Psiquiatria Clínica*, 1(2), 93-104.
- Serviço Nacional de Saúde 24 (2022). *Temas da saúde: Ansiedade*. SNS 24. <https://www.sns24.gov.pt/tema/saude-mental/ansiedade/>
- Serviços de apoio à Comunidade Escolar. (sd). P. Porto: Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo. <https://www.esmae.ipp.pt/comunidade/servicos-apoio>
- Sinico, A., & Winter, L. L. (2012). Ansiedade na Performance Musical: definições, causas, sintomas, estratégias e tratamentos. *Revista do Conservatório de Música UFPel*. <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/RCM/article/view/2478>
- Soares, A. B., Francischetto, V., Dutra, B. M., Miranda, J. M., Nogueira, C. C., Leme, V. R., Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2014). *Psico-USF*, 19(1), 49-60.
- Soares, A. B., Leme, V. B., Gomes, G., Penha, A. P., Maia, F. A., Lima, C. A., Valadas, S., Almeida, L. S., & Araújo, A. M. (2018). Expectativas acadêmicas de estudantes nos primeiros anos do Ensino Superior. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 70(1), 206-223.

UNICEF (2020). *For every child, reimagine. UNICEF Annual Report, 2019*. United Nations Children's Fund (UNICEF). <https://www.unicef.org/media/74016/file/UNICEF-annual-report-2019.pdf>

Wristen, B. G. (2013). Depression and Anxiety in University Music Students. *National Association for Music Education*, 31(2), 20-27.

World Health Organization. (2022). *World mental health report: Transforming mental health for all*. World Health Organization. <https://www.who.int/publications/i/item/9789240049338>