



**Universidade de Évora - Escola de Artes**

**Mestrado em Ensino de Música**

Relatório de Estágio

**Relatório de Prática de Ensino Supervisionada realizada na  
Escola Artística de Música do Conservatório Nacional:  
Ansiedade e Auto-eficácia na performance artística e musical**

**António Manuel Barbosa da Silva**

Orientador(es) | Carlos Alexandre Mourão de Carvalho e Damas

Évora 2019

---

---

---

---





**Universidade de Évora - Escola de Artes**

**Mestrado em Ensino de Música**

Relatório de Estágio

**Relatório de Prática de Ensino Supervisionada realizada na  
Escola Artística de Música do Conservatório Nacional:  
Ansiedade e Auto-eficácia na performance artística e musical**

**António Manuel Barbosa da Silva**

Orientador(es) | Carlos Alexandre Mourão de Carvalho e Damas

Évora 2019

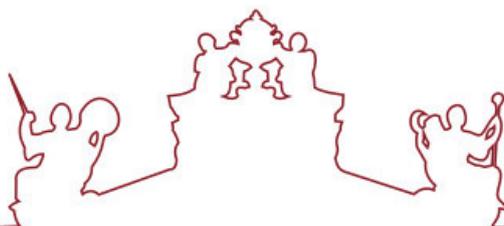
---

---

---

---

---



O relatório de estágio foi objeto de apreciação e discussão pública pelo seguinte júri nomeado pelo Diretor da Escola de Artes:

- Presidente | Ana Telles Béreau (Universidade de Évora)
- Vogal | Monika Streitová (Universidade de Évora)
- Vogal-orientador | Carlos Alexandre Mourão de Carvalho e Damas (Universidade de Évora)

## **Relatório de Prática de Ensino Supervisionada, realizada na Escola Artística de Música do Conservatório Nacional; Ansiedade e Autoeficácia na *Performance Artística e Musical*.**

### **Agradecimentos:**

Este ciclo de estudos permitiu enriquecer os meus conhecimentos pedagógicos e humanos enquanto docente de violino. Deixo expresso o meu agradecimento a várias pessoas e entidades que se tornaram imprescindíveis para a realização deste trabalho.

Começo por agradecer ao meu orientador, o Professor Doutor Carlos Damas, pela enorme dedicação, paciência, rigor, ensinamentos e por todo o apoio que me deu ao longo deste trajeto.

À Professora Doutora Olga Magalhães pela preciosa ajuda no decorrer do trabalho.

Ao Professor Luis Pacheco Cunha pela forma como conduziu o estágio e pela utilidade dos seus ensinamentos. Este agradecimento é estendido à sua extraordinária classe de alunos.

Ao Professor Bruno Cochat, por me ter dado a conhecer os bastidores do seu trabalho de expressão dramática na EAMCN, bem como pela entrevista e pela sua ajuda à minha investigação.

Ao Professor Vasco Gouveia por abraçar este trabalho de investigação que reflete o excelente trabalho de *mental coaching* que leva a cabo com os seus alunos, bem como pela organização da *masterclass* que me permitiu tirar ilações importantes para o meu futuro e para o futuro dos meus alunos.

Ao Professor e amigo António Figueiredo, pelo sempre forte apoio e pela incansável e preciosa ajuda que me deu ao longo destes dois anos de Mestrado.

Ao Professor Doutor Custódio Castelo pela ajuda e pelo ânimo que me deu ao longo deste processo.

A todos os participantes da *masterclass* de *mental coaching* pela seriedade e pela pronta disponibilidade para a sua realização.

Aos professores, Diretores de escola, encarregados de educação e alunos pela preciosa e voluntariosa colaboração nos inquéritos realizados para este trabalho.

À Vanda Cabral e ao Paulo Remédios pela disponibilidade, pela importante ajuda e pela grande amizade e apoio.

Ao Raul Henriques pela dedicação e ajuda no final deste processo.

Por último, à minha família que sempre me deu toda a coragem para abraçar desafios. Um agradecimento muito especial à minha mãe, cuja ajuda nunca teve limites e que foi, como sempre, a minha maior aliada.

A todos, o meu muito obrigado!

# **Relatório de Prática de Ensino Supervisionada, realizada na Escola Artística de Música do Conservatório Nacional; Ansiedade e Autoeficácia na *Performance Artística e Musical***

## **Resumo**

O trabalho que apresento divide-se em duas partes. A primeira parte é um relatório descritivo da prática de ensino supervisionada no âmbito do estágio que realizei na Escola Artística de Música do Conservatório Nacional, sob orientação cooperante do Professor Luís Pacheco Cunha, docente profissionalizado em ensino do violino e professor efetivo na referida instituição.

A segunda parte é um trabalho de observação da expressão corporal e do *mental coaching*, e das suas influências nos níveis de ansiedade e de autoeficácia dos alunos. Os altos níveis de ansiedade e a baixa autoeficácia são problemas debilitantes e frequentes nos estudantes de música. A ansiedade é vista como um dos fatores que mais condiciona os sucessos e insucessos dos alunos de ensino artístico especializado de música, mesmo os mais talentosos e mais trabalhadores. A autoeficácia, vulgarmente conhecida como confiança, é talvez o maior fator de motivação para os alunos, no que diz respeito ao saber estar em palco, conviver com sucesso, insucesso, e *stress*.

**Palavras Chave:** ansiedade; autoeficácia; *performance*; expressão corporal; *mental coaching*



## **Report of Supervised Teaching Practice, held at Escola Artística de Música do Conservatório Nacional; Anxiety and Self-Efficacy in Artistic and Musical Performance.**

### **Abstract**

The following document is divided into two parts. The first part is a descriptive report on supervised teaching practice within the scope of the internship I conducted at Escola artística de Música do Conservatório Nacional, under the cooperative guidance of Professor Luís Pacheco Cunha, professionalized in violin teaching and an effective teacher at that institution.

The second part is a work of observing body expression and *mental coaching*, and their influences on students' anxiety levels and self-efficacy. High anxiety levels and low self-efficacy are debilitating and frequent problems in music students. Anxiety is seen as one of the factors that most condition the successes and failures of even the most talented and hard-working music students. Self-efficacy, commonly known as confidence, is perhaps the biggest motivating factor for students when it comes to knowing how to be on stage, to deal with success, failure, and stress.

**Keywords:** anxiety; self-efficacy; performance; body expression; *mental coaching*



# ÍNDICE

Agradecimentos:.....	i
Resumo .....	iii
Abstract.....	v
ÍNDICE .....	vii
<b>Secção I: Relatório de Prática de Ensino Supervisionada, realizada na Escola Artística de Música do Conservatório Nacional.....</b>	<b>1</b>
<b>1. Introdução.....</b>	<b>1</b>
<b>2. Caracterização da Escola .....</b>	<b>1</b>
<b>3. Prática Educativa .....</b>	<b>4</b>
<b>3.1 Orientador Cooperante.....</b>	<b>4</b>
<b>3.2 Aulas Assistidas .....</b>	<b>5</b>
<b>3.3 Metas de Aprendizagem.....</b>	<b>6</b>
<b>III.4 Aulas Lecionadas.....</b>	<b>8</b>
3.4.1. Alunos A e B (Iniciação) .....	9
III.4.2. Aluno C (2.º grau) .....	12
3.4.3 Aluno D (3.º grau) .....	13
III.4.4. Aluno E (5.º grau) .....	16
3.4.5. Aluno F (6.º grau – 1.º profissional) .....	18
III.4.6. Aluno G (8.º grau – 3.º profissional) .....	20
3.4.7. Quadro do repertório trabalhado .....	22
<b>4. Processo de avaliação dos alunos.....</b>	<b>23</b>
<b>5. Participação em atividades pedagógicas .....</b>	<b>24</b>
<b>6. Conclusão.....</b>	<b>25</b>
<b>Secção II: A ansiedade e a autoeficácia na <i>performance</i> artística e musical</b>	<b>27</b>
<b>I.1. Introdução .....</b>	<b>27</b>
<b>I.2. O problema.....</b>	<b>28</b>
<b>I.3. Objetivo do estudo.....</b>	<b>29</b>
<b>CAPÍTULO II - REVISÃO DA LITERATURA .....</b>	<b>31</b>
<b>II.1. A ansiedade em <i>performance</i> .....</b>	<b>31</b>
<b>II.2. A autoeficácia.....</b>	<b>33</b>
<b>II.3. A Teoria Social Cognitiva e a Agência Humana.....</b>	<b>37</b>
<b>II.4. A Imagética Musical .....</b>	<b>38</b>
<b>II.5. Expressão Corporal.....</b>	<b>40</b>
<b>II.6. O Mental Coaching.....</b>	<b>42</b>
<b>Capítulo III: Metodologia .....</b>	<b>45</b>
<b>III. 1. Participantes.....</b>	<b>45</b>
<b>III. 2. Instrumentos .....</b>	<b>45</b>
<b>III.3. Procedimento.....</b>	<b>45</b>
<b>III.4. Intervenção .....</b>	<b>46</b>
III.4. 1. Relatório das aulas de expressão corporal (Professor Bruno Cochat) .....	46
III.4.2. Relatório das aulas de <i>mental coaching</i> (Professor Vasco Gouveia) .....	48

III.4.3. Relatório dos participantes na <i>masterclass</i> de <i>Mental Coaching</i> .....	49
III.4.3.1. Participante A.....	52
III.4.3.2. Participante B:.....	52
III.4.3.3. Participante C:.....	53
III.4.3.4. Participante D: .....	53
III.4.3.5. Participante E:.....	54
III.4.3.6. Participante F:.....	55
<b>Capítulo IV: Resultados.....</b>	<b>57</b>
<b>IV.1. Análise dos inquéritos.....</b>	<b>57</b>
IV.1.1. Análise do inquérito direcionado aos alunos de instrumento.....	57
IV.1.2. Análise do inquérito direcionado aos professores de instrumento.....	59
<b>IV. 2. Da análise ao relatório da <i>masterclass</i> de <i>Mental Coaching</i>.....</b>	<b>62</b>
IV.2.1. Participante A .....	62
IV.2.2. Participante B .....	62
IV.2.3. Participante C.....	63
IV.2.4. Participante D .....	63
IV.2.5. Participante E.....	63
IV.2.6. Participante F.....	64
<b>IV.3. Da análise ao relatório das aulas de Expressão Corporal.....</b>	<b>64</b>
<b>Capítulo V: Discussão .....</b>	<b>65</b>
<b>V. 1. Conclusões.....</b>	<b>65</b>
<b>V. 2. Limitações .....</b>	<b>66</b>
<b>Bibliografia .....</b>	<b>67</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>71</b>

# **Secção I: Relatório de Prática de Ensino Supervisionada, realizada na Escola Artística de Música do Conservatório Nacional.**

## **1. Introdução**

O presente relatório foi elaborado a partir das unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada (PES) I e II, no âmbito do mestrado em ensino da música levado a cabo na Escola de Artes da Universidade de Évora. As unidades curriculares previam 85 horas de estágio na PES I e 212 horas na PES II, contemplando aulas assistidas, aulas lecionadas e atividades levadas a cabo no âmbito dos objetivos inerentes a uma escola de ensino artístico especializado de música. Estas unidades curriculares decorreram na Escola Artística de Música do Conservatório Nacional, sob Orientação cooperante do Professor Luís Pacheco Cunha e orientação interna do Professor Doutor Carlos Damas. A Escola Artística de Música do Conservatório Nacional (EAMCN) é uma instituição com a qual a Universidade de Évora tem protocolo celebrado para a realização destas duas unidades curriculares.

## **2. Caracterização da Escola**

A Escola Artística de Música do Conservatório Nacional (EAMCN) está sediada em Lisboa, na Rua dos Caetanos. Foi inaugurada em 1836 (conforme Decreto-Lei patente na Fig. 1), sob a sigla de Conservatório Geral de Arte Dramática, pela mão de João Domingos Bomtempo (1775-1842). Na altura, o ensino da música na capital era realizado no Seminário da Patriarcal, com o objetivo de lhe dar um cariz religioso. Em 1836 o Conservatório Nacional instalou-se definitivamente no antigo Convento dos Caetanos, desocupado com a extinção das ordens religiosas em Portugal (1834). Esta nova escola tinha como função o ensino da música não religiosa, especialmente o ensino instrumental e o canto lírico. Ambicionava-se formar músicos e cantores, de forma a evitar a contratação de músicos estrangeiros. A instituição era composta pela escola de arte dramática ou de declamação, pela escola de música e pela escola de

dança, e pela escola de mímica e ginástica especial. Em 1919 dá-se uma das mais importantes reformas do ensino musical, fruto da ação conjunta de dois eminentes músicos portugueses, o pianista Vianna da Mota (1868 - 1948) e o compositor, musicólogo e pedagogo Luís de Freitas Branco (1890-1955). Vianna da Mota foi o diretor e Freitas Branco subdiretor do departamento de música. Foi um dos períodos mais frutuosos da escola de música do Conservatório Nacional, que viu o seu número de alunos aumentar.

Em 1930 uma nova reforma fez retroceder o processo de evolução do ensino da música. Foram eliminadas as disciplinas de cultura geral, de leitura de partituras e de regência. Registou-se um decréscimo da afluência de alunos.

Em 1938 é convidado para a direção da escola, o maestro e compositor Ivo Cruz (1901-1986), cargo que exerceu até 1972. A partir de 1946, na sequência das importantes obras de remodelação e modernização do edifício (projetadas pelo arquiteto Raul Tojal), o Conservatório Nacional viu renovado o seu salão de concertos (Salão Nobre, o qual ostenta pinturas de José Malhoa do final do século XIX), a biblioteca e a sala onde seria instalado o museu instrumental. Na década de 1970, surgem vários projetos de reforma do Conservatório que se traduziram, por exemplo, na integração de mais duas escolas, a de cinema e a escola de Educação pela Arte. Finalmente, através do Decreto-Lei n.º 310/83, a estrutura tripartida do Conservatório Nacional de Lisboa foi dissolvida, surgindo em sua substituição cinco escolas autónomas.

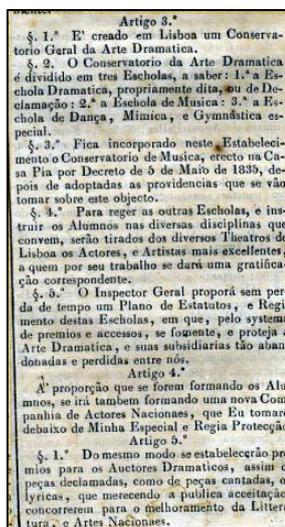


Fig. 1: Excerto do Diário do Governo em 17 de Novembro de 1836.

Presentemente, devido a obras de remodelação no edifício sede, sito na rua dos Caetanos, a EAMCN funciona temporariamente na escola secundária Marquês de Pombal (Belém, Lisboa). A referida escola ministra os seguintes cursos de música:

- a) Cursos de iniciação.
- b) Cursos básicos.
- c) Cursos secundários de Música e de Canto.
- d) Cursos profissionais.

Com base na legislação atual, os cursos básicos e secundários de música e de canto podem ser frequentados nos seguintes regimes de frequência:

- Regime integrado, com frequência de todas as componentes curriculares na EAMCN.
- Regime articulado, com frequência das disciplinas da componente de formação vocacional, no curso básico e das disciplinas das componentes de formação científica e técnico-artística, no curso secundário.
- Regime supletivo, cursos constituídos apenas pelas disciplinas que constam da componente de formação vocacional, no nível básico, e pelas disciplinas que constam das componentes de formação científica e técnico-artística, no nível secundário.

Estes regimes são lecionados nas seguintes áreas:

- Canto
- Alaúde
- Contrabaixo
- Guitarra portuguesa
- Harpa
- Viola dedilhada
- Violeta
- Violino
- Violoncelo
- Percussão
- Cravo
- Piano
- Órgão
- Clarinete

- Fagote
- Flauta transversal
- Flauta de bisel
- Oboé
- Saxofone
- Trombone
- Trompa
- Trompete
- Tuba

A EMCN oferece ainda várias atividades de complemento e enriquecimento curricular, que desenvolve autonomamente ou em parcerias, tais como *masterclasses*, concertos, palestras, audições, publicações, seminários, conferências, exposições, concursos, visitas de estudo, todas com o objetivo de possibilitar aos alunos uma formação mais completa e integral.

Durante o ano letivo 2013/2014 estiveram matriculados na EMCN 1002 alunos: 279 em regime integrado, 50 no regime articulado e 673 no regime supletivo. Atualmente está a ser preparado o projeto educativo para o triénio 2019 – 2022.

No que respeita ao corpo docente, trabalham na escola 30 professores de formação geral e 153 em áreas específicas de música.

### **3. Prática Educativa**

#### **3.1 Orientador Cooperante**

O orientador cooperante que me foi atribuído nas disciplinas de Prática de Ensino Supervisionada I e II (realizadas na EAMCN), foi o professor Luis Pacheco Cunha. Diplomado desde 1978 pelo então denominado Conservatório Nacional. Luis Pacheco Cunha obtém em 1992 o grau académico de *Master of Fine Arts* pelo Conservatório Tchaikovsky em Moscovo, na especialidade de violino, execução e pedagogia. O reconhecimento do grau de Mestre foi-lhe concedido pela Universidade Nova de Lisboa.

Da sua formação académica constam ainda a Frequência do Curso de

Doutoramento na Universidade Nova de Lisboa/Universidade de Cardiff (1998).

No que concerne à formação profissional complementar, o professor Luis Pacheco Cunha estagiou entre 1979 e 1981 na *Internacional Menhuin Music Academy*, em Gstaad, Suíça. Entre 1981 e 1983 realizou um estágio de violino e composição em Londres. Participou numa ação de formação em direcção de orquestra com o Prof. Jean Sébastien Béreau. Realizou também *masterclasses* de violino na Finlândia, em França, na Suíça e em Portugal.

Como solista gravou 8 discos a solo, para além de gravações para a RDP, a RTP, a TVI e a Gossteleradio (URSS/CEI). Apresentou-se inúmeras vezes em Portugal e no estrangeiro, a solo, em música de câmara e como músico de orquestra. Foi também responsável pela direcção artística e produção de vários projetos de teatro musical.

Como docente fez parte da criação do projeto da Escola Profissional de Arcos do Estoril. Lecionou as disciplinas de violino e música de câmara na Academia de Artes e Tecnologias de Lisboa, Escola de Música de Santarém, Escola de Música da JMP, Escola Profissional de Música de Évora e Escola “Eborae Musica”. Lecionou também didáctica, história e reportório do violino na Universidade de Évora. Desde 2002 é professor de violino, naipe e música de câmara na EAMCN.

### **3.2 Aulas Assistidas**

A disciplina de Prática de Ensino Supervisionada, lecionada no Mestrado em Ensino de Música da Universidade de Évora, funciona em articulação com outros estabelecimentos de ensino artístico especializado com os quais esta instituição tem protocolos, em diferentes regiões do território nacional. O estágio, que começou no dia 8 de outubro de 2018, contemplou uma frequência semanal distribuída pelas tardes de segundas, quartas e quintas feiras. A classe de alunos do professor Luís Pacheco Cunha abrangeu os níveis de iniciação até ao oitavo grau (ou terceiro ano do curso profissional). O referido professor gere a sua classe com grande sentido pedagógico, define bem as metas para cada grau e estabelece uma relação saudável com os alunos, do ponto de vista técnico e musical e do ponto de vista humano, com o objetivo de consolidar os níveis de aprendizagem e de forma a fomentar a confiança dos alunos. Em sala de aula, o professor tem um armário com o material didático que trabalha com

os alunos, tendo previamente apontado em folhas individuais, todo o trabalho a realizar com os alunos ao longo do ano letivo.

### 3.3 Metas de Aprendizagem

A prática letiva na EAMCN é muito rigorosa e as metas são cuidadosamente estabelecidas para cada grau, nas provas de admissão e de avaliação. No caso de alunos de iniciação, as metas são analisadas caso a caso, pois nesta fase há alunos que já tocam e outros que têm o primeiro contacto com o instrumento. Para estes últimos é realizada previamente uma prova de aptidão de iniciação musical. A aprovação a esta prova (de iniciação musical) é condição para a realização da prova de aptidão instrumental, para os alunos que não tiveram contacto anterior com o instrumento. Na tabela seguinte (Fig. 2) constam as condições de acesso ao regime de iniciação e ao curso básico para alunos sem contacto prévio com o instrumento.

CONTEÚDOS	APTIDÕES E DESTREZAS A AVALIAR	COTAÇÕES
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Testes gerais de aptidões psico-motoras</li> <li>▪ Teste de implantação do instrumento</li> <li>▪ Teste auditivo e de entoação</li> <li>▪ Teste rítmico e de coordenação motora</li> <li>▪ Teste de atenção / memorização</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Destreza dos dedos / flexibilidade muscular</li> <li>▪ Postura do corpo e mãos</li> <li>▪ Afinação / orientação tonal</li> <li>▪ Regularidade rítmica</li> <li>▪ Capacidade de compreensão, aprendizagem e memória</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Rítmica</li> <li>▪ Tonal</li> <li>▪ Físico – Motora</li> <li>▪ Concentração / Atitude</li> </ul> <p>Média – 0 a 100 %</p>
		<p style="text-align: center;"><b>OBSERVAÇÕES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A avaliação da prova é quantitativa (0 a 100 %). A prova tem uma ponderação de 70% na média final.</li> <li>▪ Esta prova poderá, eventualmente, ocorrer em dois momentos</li> </ul>

Fig. 2: Tabela que inclui os conteúdos da prova de instrumento para alunos sem contacto prévio com o instrumento (para acesso à iniciação ou curso oficial). Fonte: *Programa da disciplina de violino – provas de admissão e avaliação*. EAMCN (rev. 2018, p. 4).

A admissão ao Curso de Iniciação está sempre condicionada ao número de vagas existentes. O aluno será colocado no ano (1º a 4º) que corresponde à sua idade e/ou estado de desenvolvimento instrumental. O curso de iniciação tem duração de 1 a 4 anos de frequência (dos seis aos nove anos de idade). A avaliação realizada durante o curso de iniciação é qualitativa (muito bom, bom grande, bom pequeno, suficiente, não suficiente), contínua e formativa. Todos os alunos devem participar numa audição (execução de uma peça), a realizar preferencialmente no final de cada período, que é avaliada por um júri formado no mínimo por três professores. Esta avaliação serve de

diagnóstico e o resultado da avaliação é afixado em pauta. Para as provas de acesso à iniciação ou ao 1º grau para alunos com contato prévio com o instrumento, os critérios são apresentados na seguinte tabela (Fig. 3):

CONTEÚDOS	APTIDÕES, COMPETÊNCIAS E DESTREZAS A AVALIAR	COTAÇÕES
Uma escala à escolha do aluno na extensão de 1 ou, preferencialmente, 2 oitavas: maior ou menor melódica (relativa ou homônima). Arpejo respectivo no estado fundamental.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Afinação</li> <li>▪ Regularidade rítmica</li> <li>▪ Postura do corpo e mãos</li> <li>▪ Funcionamento do arco; utilização do arco em toda a sua extensão</li> <li>▪ Utilização de todos os dedos da mão esquerda</li> <li>▪ Sonoridade clara</li> <li>▪ Capacidade de compreensão, aprendizagem e memória</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Rítmica</li> <li>▪ Tonal</li> <li>▪ Físico – Motora</li> <li>▪ [Expressividade]</li> <li>▪ Concentração / Atitude</li> </ul> <p>Média – 0 a 100 %</p>
Um estudo à escolha do candidato		<p style="text-align: center;"><b>OBSERVAÇÕES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A avaliação da prova é quantitativa (0 a 100 %). A prova tem uma ponderação de 70% na média final.</li> <li>▪ O aluno deve cumprir todos os conteúdos da prova. Só assim a mesma será considerada válida.</li> <li>▪ As peças e material didáctico apresentados devem ilustrar o cumprimento dos objectivos enunciados no programa para o respectivo ano.</li> <li>▪ A execução do programa de memória será valorizada.</li> </ul>
Uma peça.		

Fig. 3: Tabela que define a prova de instrumento para os alunos que já tocam (para acesso à iniciação ou curso oficial). Fonte: *Programa da disciplina de violino – provas de admissão e avaliação*. EAMCN (rev. 2018, p. 2).

As metas de aprendizagem para cada grau definem-se pela exigência de uma boa postura com o instrumento, qualidade de som e rigor na afinação.

Nos graus de iniciação, o professor Luís Cunha remove as fitas<sup>1</sup> coladas no ponto<sup>2</sup> do instrumento para a colocação dos dedos, pois a acuidade da afinação tem de ser auditiva e não somente visual. Antes de tocar, os alunos cantam as passagens com o nome das notas para educar o ouvido e a memória, tocando-as de seguida. A correção da afinação faz-se através do deslize dos dedos no ponto, levantando-os e premindo-os de novo. Depois de cantarem as passagens é pedido aos alunos que as executem no violino em *pizzicato*<sup>3</sup>. É frequente pedir aos alunos de iniciação para cantarem e tocarem em *pizzicato* em simultâneo.

De igual modo o professor prescinde das fitas divisórias colocadas no arco, para que os alunos aprendam a sentir o comprimento do arco, utilizando o tato e não a visão. Simultaneamente, os alunos devem controlar a sua postura corporal e colocação do instrumento entre ombro e queixo através de um espelho.

<sup>1</sup> Pedacos de fita-cola branca que são colocadas no ponto, servindo de referência visual para colocar os dedos da mão esquerda no violino e/ou no arco para ajudar a dividir a quantidade de arco a utilizar.

<sup>2</sup> O ponto é a extensão de madeira, normalmente em ébano, onde se colocam os dedos da mão esquerda.

<sup>3</sup> *Pizzicato* consiste em beliscar as cordas com os dedos.

Um dos maiores fatores de motivação dos alunos é o conjunto qualidade/regularidade do estudo individual. O professor Luis Cunha insiste muito neste pressuposto. Na iniciação ao instrumento, as metas de aprendizagem pretendem criar boas bases técnicas e musicais para o aluno transitar para os segundo e terceiro ciclo de estudos. Em ambos os cursos, articulado e supletivo, as metas de aprendizagem estão estruturadas de modo a consolidar essas bases e direcionar os alunos na aprendizagem e no aprofundamento dos mais diversos elementos interpretativos como a qualidade do som, a afinação, a articulação, o timbre e musicalidade. É também nos anos seguintes que os alunos começam a interpretar obras de maior e mais variada exigência, tanto técnica como musical.

### **III.4 Aulas Lecionadas**

No âmbito da PES I e II estavam previstas aulas assistidas e aulas lecionadas pelo mestrando. Neste sentido o mestrando lecionou no total vinte e quatro horas, distribuídas por alunos desde a fase de iniciação até ao fim do curso profissional. As planificações das aulas são apresentadas em anexo (Anexo I). Os alunos serão seguidamente designados por letras (A, B, C, D, E, F e G), de forma a garantir o seu anonimato. Os alunos do professor Luís Cunha com os quais trabalhei as matérias apreendidas na PES foram:

- a) Os alunos **A** e **B** de iniciação, partilharam a aula. Duas aulas semanais de 45 minutos.
- b) O aluno **C** do 2.º grau. Duas aulas semanais de 45 minutos.
- c) O aluno **D** do 3.º grau. Duas aulas semanais de 45 minutos.
- d) O aluno **E** do 5.º grau. Duas aulas semanais de 45 minutos.
- e) O aluno **F** do 6.º grau (1º ano do curso profissional). Duas aulas semanais: uma de 45 minutos e outra de 90 minutos
- f) O aluno **G** do 8.º grau (3º ano do curso profissional). Duas aulas semanais: uma de 45 minutos e outra de 90 minutos.

As aulas foram orientadas pelo mestrando de acordo com as indicações específicas do professor Luis Cunha. Desde o início do estágio, o professor Luis Cunha estabeleceu uma mediação saudável entre os alunos e o mestrando. O referido

professor tenta promover a confiança dos alunos e isso reflete-se no aproveitamento dos mesmos. É um professor que mantém o pragmatismo e a paciência perante os erros e as desatenções dos alunos. A sua estratégia consistiu em adotar uma atitude positiva para tranquilizar os alunos.

As aulas orientadas pelo mestrando realizaram-se em diferentes momentos do ano letivo. Abrangeram diversos aspetos técnicos e musicais, de repertório variado. No trabalho que realizou com os alunos, o mestrando teve o cuidado de corrigir aspetos posturais, exigiu acuidade na afinação e no ritmo do repertório abordado.

### 3.4.1. Alunos A e B (Iniciação)

Dois alunos irmãos, ambos com nove anos de idade, tinham já um ano de aprendizagem de violino. Transferiram-se este ano para a EAMCN para prosseguir os seus estudos com o professor Luis Cunha.

O professor começou por lhes retirar fitas que estavam coladas no instrumento. De seguida iniciou um trabalho de técnica de arco com cordas soltas, usando o arco em todo o seu comprimento e tocando notas de dois tempos, 2 arcos por cada corda (mínimas). Depois pediu 4 arcadas (arcos) por nota, um tempo para cada nota (semínimas). Finalmente um arco inteiro e dois meios arcos para cada nota (mínimas e semínimas). Fez isto com ambos os alunos em simultâneo, corrigindo a postura de cada um. A postura da mão no arco é ensinada pelo professor Luis Cunha, de acordo com as figuras (Fig. 4 e 5) patentes no método *Principles of violin Playing and Teaching* de Ivan Galamian (1962, p. 111 - 112).

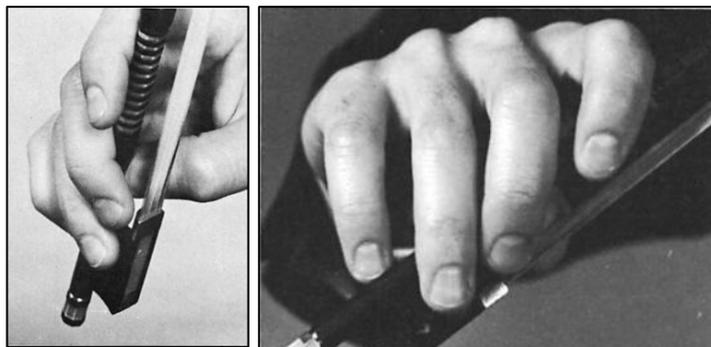


Fig. 4 e 5: Representação da postura correta de mão direita no arco.

Posteriormente o professor Luis Cunha deu-lhes uma peça bem conhecida, “Brilha, brilha”, uma canção que todos os alunos conhecem. O professor abordou esta peça, de acordo com o seguinte processo:

- a) cantar a melodia com o nome das notas.
- b) tocar a melodia em *pizzicato*, colocando os dedos da mão esquerda, e ao mesmo tempo cantando com o nome das notas.
- c) O mesmo processo, cantando com o número dos dedos.
- d) Tocar com o arco em cordas soltas, de acordo com o ritmo da música, usando arco inteiro e metades. Simultaneamente, cantar a melodia com o nome das arcadas, usando os termos “meio” e “todo”.
- e) O mesmo processo de d), mas com o nome das notas.
- f) Usar os dedos da mão esquerda para percutir o ritmo no tampo do instrumento. Simultaneamente cantar a melodia com o nome das notas.
- g) Tocar a melodia completa.

Para as peças seguintes o professor repetiu este processo, tocando com os alunos, começando sempre por trabalhar com estes em simultâneo e depois com um de cada vez.

Da observação destes alunos nesta fase, concluiu-se que ambos tinham dificuldades de coordenação das duas mãos, bem como dificuldade de percepção da afinação. Do comportamento dos alunos observou-se que o aluno A foi mais empenhado nos trabalhos a realizar e o B menos empenhado. Observou-se também que o aluno B tinha mais facilidade e menos paciência para se autocorriger que o aluno A.

Ao longo do ano o professor esteve atento à competitividade, pois o facto de serem irmãos pode ser condicionante nesta matéria. Nas aulas seguintes, o professor começou sempre por exercícios em cordas soltas, usando ritmos diferentes e conseqüentemente, quantidades diferentes de arco, para definir colcheias (1/4 de arco), semínimas (1/2 de arco), mínimas (arco inteiro) e semibreves (arco inteiro com metade da velocidade).

A peça “O Pardal” começa com o quarto dedo (mindinho) na corda. O professor começou por pedir aos alunos que colocassem o quarto dedo na corda Mi (a mais aguda) e tocassem com o arco na corda Lá, em mínimas, colocando os restantes dedos na sequência 0 (corda solta) – 1 (indicador) – 2 (médio) – 3 (anelar) – 2 – 1 – 0, cuidando de não dobrar o pulso esquerdo. A adoção desta postura de mão esquerda é

sustentada pela grande parte dos métodos de violino. A título de exemplo, Ivan Galamian (1962) apresenta uma figura (Fig. 6) representando uma mão esquerda correta no seu livro *Principles of Violin Playing and Teaching* (p.43). Esta prática foi realizada até final do ano letivo.



Fig. 6: Representação de postura correta de mão esquerda.

Em seguida, os alunos começaram a aprender “O Balão do João”. Desta vez, o professor começou por tapar a visão dos alunos para a mão esquerda, de forma a que ouvissem a afinação e se focassem na direção do arco e na postura de mão direita. Fez isto ao longo de todo o ano letivo. Desta prática observou-se que os alunos corrigiam mais o arco, obtendo uma sonoridade melhor de aula para aula, o que também criava definição nas notas, permitindo aos alunos perceberem e corrigirem melhor as desafinações. Neste sentido, o professor tocou com os alunos, não só a parte deles mas também a voz do acompanhamento. O som e a afinação dos alunos melhoraram com esta prática. Estes alunos não estudaram escalas nem estudos durante este período. Trabalharam apenas peças. Por este motivo a motivação foi uma constante.

O segundo período começou com a aprendizagem da escala de Sol maior. Para trabalhar escalas com alunos iniciados, o professor começou por tocar com eles em uníssono. Depois tocou apenas a tónica em nota pedal<sup>4</sup> enquanto os alunos tocavam a escala. Posteriormente tocou em *cânone*<sup>5</sup>, e por fim os alunos tocaram a escala sozinhos sem qualquer acompanhamento. Esta prática de escalas em sala de aula foi realizada até ao final do ano letivo. Começaram igualmente a trabalhar o arpejo de sol maior, que envolve alternância de dedos (0 - 2 - 4 - 3 - 1 - 3 - 2). Trabalharam notas ligadas no mesmo arco através da “Ode à Alegria” (L. V. Beethoven). Nesta fase os alunos iniciaram exercícios de quatro notas ligadas, para cima e para baixo, colocando

---

<sup>4</sup> Nota que se mantém em paralelo a uma melodia, sem pausas.

<sup>5</sup> Uma melodia que se sobrepõe a outra igual, mas desfazadas em alguns compassos.

os dedos na sequência 4 – 3 – 4 – 3, depois 3 – 2 – 3 – 2, seguido de 2 – 1 – 2 – 1 e por fim, 1 – 0 – 1 – 0.

O professor trabalhou com estes alunos o *martelé*<sup>6</sup>. Nesta fase, o aluno B continuou a demonstrar impaciência e falta de atenção, enquanto que o aluno A desenvolveu melhor o seu trabalho, sendo que ambos mantiveram dificuldades de coordenação das duas mãos. O aluno A melhor que o aluno B na velocidade de arco, na qualidade do som e energia de dedos. O aluno B apresentou também problemas de tempo e afinação.

Entretanto, no mês de março, os alunos mudaram o tamanho do violino para um instrumento de dimensões três quartos ( $\frac{3}{4}$ ). O professor começou por trabalhar cordas soltas, para os alunos sentirem e ouvirem a sonoridade dos novos violinos. Nesta fase os alunos começaram por estudar uma nova peça intitulada “Frei João”.

A meio do 3º período, o professor começou a trabalhar dinâmicas (crescendos e diminuendos) a começar ao talão e à ponta. Todo o restante reportório que começaram a ver no início deste ano letivo foi trabalhado até ao final do mesmo.

#### **III.4.2. Aluno C (2.º grau)**

O aluno C apresentou-se com bom desenvolvimento para o grau em que estava. Revelou facilidade de memorização do fraseado, intuição musical, sentido de afinação, de *vibrato*, e boa desenvoltura de mão direita. O aluno em questão praticou escalas em três oitavas, incluindo vários tipos de arpejos e cordas dobradas. O trabalho de escalas e arpejos dos alunos da EAMCN é baseado no sistema de escalas de Carl Flesch (1926).

Trabalhou também estudos de velocidade, cordas dobradas e acordes. No entanto, e apesar da sua facilidade, teve alguma timidez e mostrou alguma reserva a par de um trabalho pouco cuidado quanto à sonoridade. Não se apresentou em audições, mas apresentou-se em provas.

Começou por trabalhar o estudo de Heinrich Ernst Kayser n.º 20, um estudo de acordes, em que trabalhou a mudança de dedos por antecipação ao arco. Trabalhou também o 1.º andamento do concerto n.º 3 de Friedrich Seitz, no âmbito do qual, trabalhou a noção de fraseado, mudanças de posição, com especial enfoque no dedo

---

<sup>6</sup> Golpe de arco rápido, abrangendo grande quantidade de arco.

*pivô*<sup>7</sup> e na distribuição do arco. No concerto de F. Seitz trabalhou também a utilização do arco nos acordes (nomeadamente o ângulo do cotovelo direito), o posicionamento do arco mais distante do cavalete e a velocidade da mão esquerda. Nesta fase trabalhou também a escala de sol maior com os arpejos e cordas dobradas em oitavas. O aluno demonstrou tendência para correr nas passagens difíceis sem respirar os fraseados, apresentando quase sempre um trabalho imperfeito do ponto de vista técnico (deficiências na afinação, na qualidade do som e na musicalidade).

Trabalhou o estudo de Jacques Féréol Mazas n.º 3 (do método de estudos especiais), com o objetivo de melhorar a técnica de *martelé*. Nesse estudo trabalhou também a leveza do arco na execução dos acordes e o peso do arco nas ligaduras.

No segundo período trabalhou o 1.º andamento do concerto em lá menor de Johann Sebastian Bach, progredindo na quantidade e qualidade do som, mas também na afinação. Trabalhou o Solo em Ré op. 62 de Henry Leonard, com a finalidade de abordar o *stacatto volante*<sup>8</sup> e novamente os acordes. Nesta fase, o aluno mostrou menor rendimento e motivação, apresentando um trabalho pouco cuidado em todos os aspetos.

No 3.º período o aluno demonstrou melhor trabalho, quer no Solo de Leonard quer no andamento do concerto de Bach. No final do ano, o aluno deu provas de ter conseguido obter uma técnica mais sólida, com uma mão esquerda descontraída, boa colocação e relaxamento do polegar esquerdo, e postura correta. A nível musical demonstrou um fraseado bem definido.

O aluno está em dúvida sobre a continuidade dos seus estudos de violino.

### **3.4.3 Aluno D (3.º grau)**

O aluno D tem 12 anos de idade. Começou a estudar violino com 5 anos de idade e entrou no presente ano letivo na EAMCN. O professor Luis Cunha retirou fitas e acessórios colados no instrumento pelo anterior professor do aluno. Ao longo do ano, realizou um profundo trabalho de correção de postura de arco e da mão esquerda. O aluno tinha muitos defeitos na sua forma de tocar. Sofria de tensões nos ombros, tinha problemas de afinação, da direção do arco e das mudanças de corda. Sendo um aluno

---

<sup>7</sup> Dedo *pivô* é o dedo que acompanha a mudança de posição, por ação da mão e braço esquerdos, aflorando a corda e escorregando ao longo desta.

<sup>8</sup> Golpe de arco em que as notas são separadas por pequenas paragens, todas na mesma direção (para cima ou para baixo).

interessado e com qualidades, apresentou-se no nível do 3.º grau de instrumento com demasiados problemas que implicaram um retomar do estudo do instrumento desde o início, como se fosse o 1.º ano de estudo do aluno. No entanto este aluno fez enormes progressos ao longo do ano, fruto do seu trabalho e da estratégia do professor, não lhe sendo no entanto possível obter aprovação para o grau seguinte no final do ano letivo.

Começou por colocar a mão no arco corretamente, fazendo exercícios em cordas soltas e dobradas, usando todo o arco. O objetivo foi colocar o braço e mão direitos do arco usando o equilíbrio e não a força. De seguida o aluno trabalhou a mudança de corda a meio do arco. O aluno fez também exercícios de crescendo e diminuendo. Quanto à mão esquerda, o aluno começou por trabalhar sem arco, colocando os quatro dedos na corda ré, levantando e baixando cada dedo, alternando entre a corda sol e a corda ré para trabalhar a energia dos dedos na corda. De seguida foram trabalhadas alternâncias de corda simultâneas do 1.º e 3.º dedos, e depois, dos 2.º e 4.º dedos. De seguida, com arco, o aluno trabalhou várias chaves de 4 dedos nos seguintes espaçamentos e sequências:

- a) | 1 23 4
- b) | 12 3 4
- c) | 1 2 3 4
- d) | 1 2 34
- e) | 1 2 3 4<sup>9</sup>

Este trabalho de chaves de mão esquerda foi aplicado também com alternância de dedos (0 – 2 – 1 – 3 – 2 – 4) e a começar com o 4.º dedo (0 – 4 – 3 – 2 – 1) em todas as chaves. Este trabalho resultou não só numa maior energia dos dedos, mas também no aumento da elasticidade da mão esquerda. Após estes exercícios o aluno começou a trabalhar a melodia VI, extraída do método para violino de Charles Auguste de Bériot. Inicialmente o professor pediu ao aluno para cantar as notas com os ritmos. Seguidamente estudou a peça de quatro em quatro compassos tentando sentir o peso do braço direito na corda. Esta peça foi trabalhada usando o processo de trabalho atrás descrito no subcapítulo dos alunos A e B (iniciação). No meio deste processo de estudo,

---

<sup>9</sup> O carater “|” é a pestana, ou seja, a barra fixa no braço do instrumento que divide a corda entre o ponto e as cravelhas.

foi incluída no trabalho do aluno a escala de sol maior em duas oitavas e o *vibrato*<sup>10</sup>. Este começou por ser trabalhado através de oscilações de mão com os dedos no ar. Seguiu-se o trabalho em que o aluno colocou o caracol<sup>11</sup> do violino encostado à parede, agitando a mão esquerda na direção do prolongamento do braço do violino, para trabalhar a flexibilidade das falanges e a direção do *vibrato*. Este trabalho é sustentado pelas figuras (Fig. 7 e 8) extraídas do método de Galamian atrás referido (1962, pp. 100 – 101). Seguindo esta prática, o professor pediu ao aluno que usasse a sequência de dedos da melodia VI de Beriot. O trabalho foi útil. Ao fim de poucas aulas o aluno já possuía um *vibrato* sólido e controlado.

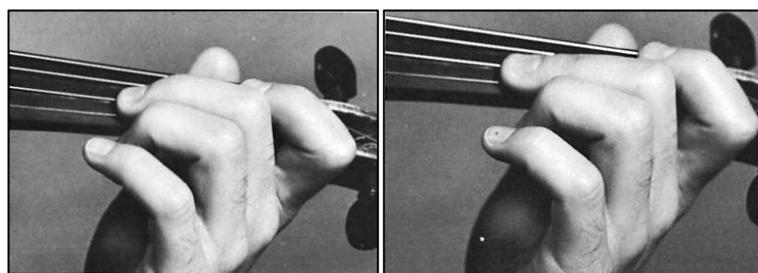


Fig. 7 e 8: representação das oscilações do *vibrato*.

Seguiram-se o estudo n.º 4 de Franz Wohlfahrt e uma melodia de Robert Schumman. Pouco tempo depois o aluno começou a estudar a 3ª posição e as mudanças entre 1.ª e 3.ª posições nas escalas de sol maior e sol menor melódica com os vários arpejos (maior, menor, de 4.ª, 4.ª e 6.ª e diminuto). O aluno trabalhou um estudo de Johann Hummel (estudo de *martelé* com mudanças de posição) e um estudo de Aleksey Yanshinov (*trillos*<sup>12</sup>).

No início do segundo período, o aluno trabalhou mais três estudos. Dois de F. Wohlfahrt (para trabalhar cordas dobradas e notas ligadas com mudanças de posição) e um estudo de uma compilação russa de estudos, para trabalhar os arpejos em *detaché*<sup>13</sup>. Trabalhou também o 1.º andamento do concerto de Friedrich Seitz op. 13 n.º 2. Nesta fase o aluno ainda tinha o ombro direito tenso, porém a mão esquerda já estava mais flexível com chaves bem definidas e afinadas nas várias posições. O aluno demonstrou ter uma boa energia de dedos da mão esquerda e um *vibrato* controlado. Demonstrou no entanto, deficiências na colocação do instrumento debaixo do queixo. O

<sup>10</sup> Oscilações sonoras com os dedos da mão esquerda colocados nas cordas, provocadas pelo vai-vem do pulso e/ou do braço esquerdo.

<sup>11</sup> Extremidade do violino em forma de caracol, oposta à caixa de ressonância e onde se situam as cravelhas de afinação.

<sup>12</sup> Ornamento musical que consiste na alternância rápida entre dois dedos da mão esquerda.

<sup>13</sup> Modo ordinário de arco à corda com notas desligadas mas *tenutas*.

violino estava sempre a descair do ombro para o peito, o que prejudicava a sonoridade (som inconstante, pouco controlado e com poucos reguladores<sup>14</sup> e dinâmicas<sup>15</sup>).

Numa fase seguinte o aluno trabalhou o estudo número 34 de F. Wohlfahrt (3ª posição), o estudo número 5 do método *Petite Gymnastique* de Hubert Leonard (*martelé* do meio para a ponta do arco), e a melodia III na 3ª posição de Ch. A. de Bériot. Trabalhou ainda um estudo com variações de Charles Dancla, contendo harmónicos, *pizzicato* de mão esquerda, cordas dobradas e *ricochet*<sup>16</sup>.

No 3.º período o aluno desceu de rendimento, tendo chegado ao final do ano letivo sem cumprir os objetivos mínimos exigidos. Na prova global que realizou ficou muito aquém dos restantes colegas do mesmo grau. Apresentou uma sonoridade muito débil, uma postura incorreta e um sentido rítmico pouco rigoroso. O aluno reprovou no 3º grau que irá repetir no próximo ano letivo (2019–2020). O professor Luis Cunha deu-lhe, para trabalhar no período de férias, as escalas de ré maior e ré menor com arpejos na extensão de três oitavas, os estudos de F. Wohlfahrt números 34, 44 e 47, os estudos n.º 14 de H. E. Kayser, n.º 9 de H. Leonard e n.º 47 de J. F. Mazas, dois andamentos da sonata em fá maior de George Friedrich Haendel e um excerto orquestral do “Quebra-nozes” de Pyotr Tchaicovsky.

#### **III.4.4. Aluno E (5.º grau)**

O aluno E tem 15 anos de idade. Frequenta a EAMCN desde os 10 anos. Este ano letivo frequentou o 5.º grau de violino, integrado na classe do professor Luis Cunha. Foi um aluno que mostrou ter vocação para o instrumento. Porém aparentou ser um aluno ansioso e com dificuldades de concentração no trabalho que realiza, quer em casa, quer em contexto de sala de aula.

O aluno começou por fazer as escalas de ré maior e ré menor em três oitavas e respetivos arpejos, com notas desligadas e com um arco inteiro para cada nota. Tinha a posição da mão direita incorreta, o que resultou numa má qualidade do som. O aluno também não utilizava os extremos do arco (talão e ponta), e não era rigoroso com a pulsação e com a afinação.

---

<sup>14</sup> Crescendos e diminuendos.

<sup>15</sup> Pianos (*pp*, *p* ou *mp*) e fortes (*mf*, *f*, ou *ff*).

<sup>16</sup> Técnica de deixar cair o arco na corda a saltar rápida e controladamente.

No 1º andamento do Concerto de Giovanni Battista Viotti n.º 22, o aluno precipitou as semicolcheias ligadas, o que resultou na irregularidade do tempo. O aluno apresentou um braço direito tenso, o que prejudicou bastante a execução, nomeadamente no que respeita às mudanças de corda com notas ligadas. No que concerne a mão esquerda, o aluno demonstrou ter pouca força nos dedos devido à tensão excessiva. O professor aconselhou o aluno a trabalhar lentamente, nota a nota, para sentir o bater dos dedos nas cordas e para sentir o peso do braço direito. Aconselhou também a trabalhar as mudanças de corda devagar, observando o pulso e mantendo o cotovelo estático sentindo o seu peso. O professor trabalhou com o aluno, exercícios ao talão do arco com mudanças de corda realizadas pelo pulso, de forma a estimular o pulso e o dedo mindinho da mão direita (do arco). Este exercício foi realizado com paragens para mudar a configuração dos dedos no arco, os quais, aparentemente, estavam bloqueados.

O aluno não fazia respirar as notas e também não apontava indicações na partitura. Numa fase seguinte o aluno trabalhou cordas dobradas, utilizando todo o arco. O professor aconselhou-o a trabalhar de forma lenta, sempre com metrónomo e com muita atenção à localização do arco na corda.

O aluno apresentou uma postura corporal incorreta. Entortava as ancas para tocar. Em suma, tocava sem pensar no que corrigir e como corrigir. Estes problemas foram evidentes na sua execução da Giga da partita III de J. S. Bach para violino solo. O aluno evidenciou descontraír-se quando o professor tocava com ele durante as aulas, o que demonstrou medo de exposição social. Ao tocar sozinho o aluno ficava tenso, perdia a noção do ritmo, da articulação, e não respirava convenientemente. O atrás descrito foi evidente no estudo n.º 7 de J. F. Mazas, um estudo melódico composto por notas longas ligadas, em que o aluno fez uma utilização incorreta do arco, do que resultou um som fino e intermitente.

Ao longo do ano, o professor focou-se sempre nos problemas da tensão e da concentração do aluno.

No estudo n.º 7 de Mazas, o aluno curvava-se para a frente cada vez que ia ao talão do arco. Percebeu-se que este aluno iria ter dificuldades em progredir por descurar a descontração, a postura corporal, a postura da mão e do braço direitos e do polegar esquerdo. O professor trabalhou com o aluno, o estudo n.º 11 de Rodolphe Kreutzer, um estudo de mudanças de posição que recorre à técnica do dedo *pivô*.

Já no segundo período, o aluno começou a trabalhar uma sonatina de Bella Bartók, de forma a trabalhar a sonoridade e o ritmo. O aluno continuou a estar pouco atento aos seus movimentos e à sua postura e os problemas mantiveram-se. Em simultâneo o aluno trabalhou a peça “O Urso”, uma peça popular do folclore do leste europeu. Passados alguns meses o aluno mantinha os problemas existentes no início do ano. As audições realizadas foram razoáveis, dado o acompanhamento de piano o ter ajudado a manter o tempo, mas os problemas técnicos, em particular de mão e braço direitos, mantiveram-se.

No início do terceiro período, o aluno continuou a trabalhar o mesmo reportório do início do ano letivo. O trabalho que realizou foi pouco eficaz e não evoluiu como seria de esperar.

A meio do 3.º período, o aluno começou a trabalhar escalas com quatro oitavas, que incluíram todos os arpejos e cordas dobradas. O aluno realizou a prova de acesso ao curso profissional, tendo obtido aprovação pelos valores mínimos.

#### **3.4.5. Aluno F (6.º grau – 1.º profissional)**

O aluno F estuda o seu instrumento desde os 10 anos de idade. É um aluno focado, reservado e muito concentrado nos aspetos técnicos do instrumento. Não demonstrou qualquer emoção negativa ao longo das aulas do ano letivo. Conseguiu tirar partido da aprendizagem de forma eficaz. O aluno demonstrou ter um som cuidado e uma solidez técnica fantástica. A sua postura foi sempre irrepreensível.

O presente aluno começou por trabalhar escalas em quatro oitavas, de forma lenta, nota a nota. Trabalhou também arpejos e cordas dobradas com *vibrato*. Na mesma altura o aluno trabalhou o Prelúdio da partita III de J. S. Bach para violino solo. No âmbito desta peça, começou por trabalhar a nota pedal nas cordas dobradas. Seguiu-se o trabalho do peso do arco na corda que toca a melodia. Posteriormente, o movimento do cotovelo direito nas mudanças de corda, e por último a velocidade do arco.

Em simultâneo, o aluno começou também o trabalho da Chaconne de Tomaso António Vitalli, obra em que são abordadas as técnicas de *ricochet*, de cordas dobradas, as acentuações na mesma arcada de notas ligadas, os golpes de arco à ponta, as extensões de dedos da mão esquerda. Outra obra trabalhada foi o estudo op. 22 n.º 2 de

Pierre Rode, composto por cordas dobradas com extensões e dedos *pivô*, e o estudo op. 3 n.º 6 de Federigo Fiorillo.

Nas aulas que se seguiram foram trabalhados os estudos op. 35 n.º 5 de Jakob Dont e n.º 4 de Pierre Rode. No início do segundo período, o aluno começou a ler o primeiro andamento do concerto de Felix Mendelssohn. Nesta obra trabalhou a musicalidade, o vibrato nas notas agudas e finais de frase, o fraseado e a articulação das oitavas com o arco. Em simultâneo trabalhou os estudos n.º 1 de Dont, n.º 5 de Rode, o capricho n.º 5 de H. Wieniawsky e o capricho n.º 15 de N. Paganini. Neste último capricho, o de Paganini, estudou primeiro a escala de Mi menor em oitavas e as mudanças de posição com o dedo *pivô*.

No final do segundo período começou a trabalhar a Saltarella e a Polonaise, ambas obras de H. Wieniawsky. O aluno demonstrou ter um cotovelo direito tenso nas mudanças de corda e um cotovelo esquerdo tenso nas mudanças de posição. Demonstrou irregularidade de pulsação. Apresentou sempre as peças de memória, o que lhe permitiu estar atento aos movimentos das mãos e dos braços durante o estudo. Foi também abordado o capricho n.º 6 de N. Paganini, o qual explora a execução dos *trillos* em cordas dobradas.

Trabalhou o primeiro andamento do concerto em Sol Maior K. 216 de W. A. Mozart. Na referida obra, o professor pediu ao aluno para acentuar as notas com mais velocidade e com menos peso. Posteriormente voltou ao concerto de Mendelssohn, no qual trabalhou a cadência, em especial o *ricochet*. O *ricochet* foi trabalhado através de acentuações do arco para cima e para baixo, sem inclinar as cerdas do arco na corda. O aluno demonstrou saber direcionar as frases, criando cores diferentes em cordas diferentes, com tipos de *vibrato* diferenciados. Foi também trabalhado neste período, o estudo de J. Dont n.º 4, um estudo de acordes e frases arpejadas. Foi-lhe pedido o uso de mais arco nos arpejos e menos arco nos acordes para os tornar mais compactos.

De seguida foi trabalhada a “Fantasia sobre um trovador de Verdi” de Francisco Sá de Noronha, na qual foi abordada a técnica de *sautillé*<sup>17</sup> nas descidas cromáticas. Para trabalho do período de férias, o professor deu ao aluno a obra “La Folia” de A. Corelli/F. Kreisler, a *Romanza* em Sol maior de L. V. Beethoven e os 2.º e 3.º andamentos do concerto de F. Mendelssohn.

---

<sup>17</sup> Movimentos muito rápidos de arco para cima e para baixo, com o arco a saltar de forma controlada em notas curtas e muito rápidas.

### III.4.6. Aluno G (8.º grau – 3.º profissional)

O aluno G terminou o curso profissional no final do corrente ano letivo. Um aluno com perfil para ser músico profissional. Demonstrou excelente coordenação de ambas as mãos, e tem já a componente técnica muito bem trabalhada e assimilada. Apresentou pontualmente, falta de rigor no trabalho realizado em casa e em sala de aula, em especial na afinação e controlo de velocidade de arco. Começou por trabalhar as escalas de Mi maior e Mi menor com arpejos e cordas dobradas. Trabalhou escalas em várias posições, e escalas de Ruggiero Ricci que se executam só com um dedo para notas simples, e com dois dedos em cordas dobradas. Posteriormente começou a trabalhar a “Fantasia Moisés” de N. Paganini, uma peça integralmente tocada na quarta corda do violino que contém harmónicos artificiais<sup>18</sup> e extensões. Nesta peça deu especial atenção ao *vibrato* e ao controlo da velocidade do arco. Foram igualmente trabalhados aspetos de ataque e de continuidade do som. O aluno trabalhou algumas passagens da referida peça na primeira corda (corda de execução simplificada), para ter uma ideia mais clara do fraseado a executar e replicar na quarta corda. O aluno demonstrou não utilizar a respiração enquanto toca, algo essencial a um bom desempenho musical.

Foram trabalhados os grandes movimentos (que envolvem os braços, mudanças de posição e de arco), e os pequenos movimentos (que envolvem os dedos e as suas posições distintas). O aluno apresentou alguma instabilidade nas descidas de posição. Para tentar solucionar este problema, foi necessário que soltasse o ombro esquerdo e trabalhasse as passagens de forma lenta.

Numa fase posterior o aluno trabalhou a Sonata n.º 1 de Luis de Freitas Branco. Nesta obra o aluno teve de cantar as principais passagens da obra, para conseguir perceber o carácter, o fraseado, o estilo e os tempos pretendidos pelo compositor. O professor alertou para a postura incorreta da mão esquerda do aluno, assim como para a importância de bem executar as descidas de posição. Foram também trabalhadas as oitavas dedilhadas<sup>19</sup>, a afinação e *vibrato*.

O aluno estudou e trabalhou em sala de aula, o primeiro andamento do concerto de Aram Katchatourian. Este concerto vive dos muitos contrastes e dinâmicas. Nesta obra trabalhou-se o episódio inicial com arcadas curtas sem alterar a pulsação. Foi

---

<sup>18</sup> Harmónicos que resultam de pisar a corda com um dedo, aflorando a mesma corda com outro dedo numa zona mais aguda da corda.

<sup>19</sup> Execução de oitavas usando combinações simultâneas de 1º e 3º dedos, bem como 2º e 4º dedos.

dada ênfase às extensões de dedos executadas sempre a partir do primeiro dedo. Neste concerto (Katchatourian) o professor pediu a utilização de um *vibrato* de braço, por ser mais controlado e também por ser mais eficaz em cordas dobradas.

No segundo período, o aluno trabalhou a peça *Introdução e Tarantela* do compositor Pablo Sarasate. Nesta obra o aluno começou por se dedicar à afinação e ao fraseado da *Introdução*. Depois trabalhou a firmeza da mão direita. Os acordes com extensões foram trabalhados de forma lenta e as notas à ponta mais *tenutas*<sup>20</sup>. O aluno deu também atenção ao dedo *pivô* nas mudanças de posição. Os acordes com arcada para baixo foram trabalhados com maior quantidade de arco, deixando cair o cotovelo direito e impondo peso sobre a vara. Foi dada especial atenção às dinâmicas e aos reguladores, que foram trabalhados com recurso a cordas soltas. Com o decorrer das aulas o aluno começou a movimentar o corpo com sentido musical. O polegar esquerdo ficou mais liberto nas posições agudas o que beneficiou as mudanças de posição e as extensões.

Durante as aulas observou-se que o aluno precisaria de respirar melhor durante as frases, para poder melhorar a postura da cabeça e dos ombros.

Foi trabalhado o adagio da sonata III de J. S. Bach para violino solo. O professor começou por corrigir a afinação dos acordes. Pediu-se ao aluno que os executasse com mais arco em *piano*. Este adagio é um desafio para o controlo de arco, dadas as mudanças de corda constantes e as variações de pressão e de velocidade do arco. Nas aulas que se seguiram o aluno demonstrou evolução na preparação desta obra.

No capricho n.º 23 de N. Paganini, começou-se por trabalhar as oitavas. Foi trabalhada a descida cromática, por impulsos do pulso esquerdo, de forma lenta.

No capricho n.º 2 de Henry Wieniawsky e no capricho n.º 15 de N. Paganini, o aluno demonstrou enormes progressos no que respeita à descontração dos braços, à respiração, ao controlo do arco em cordas dobradas e à execução de dinâmicas e de reguladores.

---

<sup>20</sup> Notas executadas com a duração completa.

### 3.4.7. Quadro do reportório trabalhado

Aluno	1.º período	2.º período	3.º período
A e B	- Brilha, brilha (W. A. Mozart). - O Pardal. - O balão do João.	- Papagaio Loiro. - Ode à Alegria. - Old McDonald. - Au Clair de la Lune.	- Era Uma Vez um Menino. - Frei João.
C	- Estudo op. 20, n.º 20 de Kayser (H. E.) - 1.º andamento do Concerto op. 12 N.º 3 de Seitz (F.)	- 1.º andamento do Concerto em Lá menor BWV 1041 de Bach (J. S.). - Estudo n.º 3 op. 36 de Mazas (J. F.)	- Solo D, op. 62 de Leonard (H.).
D	- Melodia VI de Beriot (Ch. A.). - Melodia de Schumman (R.). - Estudo n.º 4 op. 45 de Wohlfahrt (F.). - Estudo de <i>martelé</i> de Hummel (J.). - Estudo de <i>trillos</i> de Yanshinov (A.).	- Estudo op. 45 n.º 14 de Wohlfahrt (F.) - Estudo n.º 28 op. 45 de Wohlfahrt (F.). - Estudo de mudanças de posição da compilação russa de estudos. - 1.º andamento do concerto op. 13 n.º 2 de Seitz (F.).	- Estudo n.º 5 de Leonard (H.) (Petite Gymnastique) - Estudo n.º 34 op. 45 de Wohlfahrt (F.). - Melodia III de Beriot (Ch. A.) na 3ª posição. - Estudo com tema e variações de Dancla (C.) da compilação russa de estudos.
E	- Estudo op. 36 n.º 7 de Mazas (J. F.). - 1.º andamento do concerto n.º 22 de Viotti (G. B.). - Giga da partita III para violino solo de Bach (J. S.).	- Sonatina de Bella Bartok. - O Urso (peça popular).	- Capricho op. 18 n.º 2 de Wieniawsky (H.).
F	- Estudo op. 35 n.º 1 de Dont (J.). - Estudo op. 22 n.º 2 de Rode (P.). - Estudo op. 3 n.º 6 de Fiorillo (F.). - Estudo op. 35 n.º 5 de Dont (J.). - Prelúdio da partita III BWV 1006 de Bach (J. S.) - Chaconne de Vitali (T. A.).	- 1º andamento do concerto de Mendelssohn (F.). - Saltarella de Wieniawsky (H.). - Polonaise de Wieniawsky (H.). - Estudo op. 22 n.º 5 de Rode (P.). - Capricho n.º 5 de Wieniawsky (H.) - Capricho n.º 15 de Paganini (N.).	- Capricho n.º 6 de Paganini (N.). - Estudo op. 22 n.º 8 de Rode (P.). - 1º andamento do concerto em Sol Maior K 216 de Mozart (W. A.). - Estudo op. 35 n.º 4 de Dont (J.). - "Fantasia sobre um Trovador de Verdi" de Francisco Sá de Noronha
G	- Fantasia "Moisés" de Paganini (N.) - 1.º andamento do concerto de Katchatourian (A.) - Sonata n.º 1 para violino de Luis de Freitas Branco	- Introdução e Tarantela de Sarasate (P.). - Adágio da Sonata III BWV 1005 de Bach - Capricho 23 de Paganini (N.)	- Capricho 15 de Paganini (N.) - Capricho n.º 2 de Wieniawsky (H.)

Fig. 9: Quadro do reportório trabalhado durante o ano letivo 2018 – 2019 (figura elaborada pelo autor).

## 4. Processo de avaliação dos alunos

As avaliações têm por objetivo fornecer à escola, ao professor, ao próprio aluno, e aos encarregados de educação, informações sobre o aluno. Neste sentido os departamentos das várias classes reúnem-se anualmente para elaborar um documento que por sua vez será aprovado pelo conselho pedagógico da EAMCN.

Neste sentido existem dois tipos de avaliação:

- a) Avaliação intercalar, expressa de forma qualitativa, na qual são feitas observações e definidos os pontos de situação relativos ao desempenho do aluno a meio de cada período. Estas avaliações têm lugar durante os meses de novembro, fevereiro e inícios de maio.
- b) Avaliação periódica, expressa de forma quantitativa, a qual é realizada por uma nota que pode ir de níveis 1 a 5 (do 1.º ao 5.º grau inclusive) ou de 0 a 20 valores (do 6.º ao 8.º graus) e que definem o desempenho do aluno no final de cada período. Estas avaliações têm lugar antes das férias de Natal, antes das férias da Páscoa e no final do ano letivo.

As avaliações são realizadas, tendo em conta os seguintes fatores:

- a) o desempenho dos alunos em sala de aula, cuja nota é dada pelo professor.
- b) o desempenho do aluno em provas de avaliação, audições e recitais, cuja nota é dada por um coletivo de professores.

No caso de alunos do 1º ao 5º grau (correspondentes, respetivamente, aos 5.º, 6.º, 7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade), terão de realizar obrigatoriamente, duas provas:

- a) Uma prova técnica a realizar em fevereiro, constituída por escalas, trabalho técnico de arco e mão esquerda, e estudos. Esta prova conta 30% na avaliação sumativa final.
- b) Uma prova interpretativa a realizar no final do ano letivo, constituída por peças e andamentos de sonata ou concerto. Esta prova tem um peso na avaliação de 70 %. Nesta prova os parâmetros técnicos têm um peso de 50%, os parâmetros interpretativos têm um peso de 40% e os parâmetros comportamentais valem 10 %.

Para poderem ter acesso ao curso profissional ou secundário, os alunos do 5.º grau têm de realizar uma prova de acesso.

No caso de alunos do secundário (6.º e 7.º graus, correspondentes aos 10º e 11º anos de escolaridade), dos cursos integrado/articulado, a avaliação final de cada período da disciplina de Instrumento terá de refletir obrigatoriamente, a ponderação de três parâmetros: avaliação contínua, prova técnica e prova de recital. No que diz respeito ao curso profissional, a avaliação final de cada módulo da disciplina de Instrumento terá obrigatoriamente de refletir a ponderação dos mesmos três parâmetros.

No caso dos 6º e 7º graus do regime supletivo, os alunos realizam uma prova técnica intercalar e uma prova interpretativa final.

No 8º grau de todos os regimes, os alunos têm de realizar uma prova técnica intercalar e uma prova de aptidão artística no final do ano letivo que engloba um recital de 30 a 45 minutos de música e a apresentação de um artigo de investigação.

A avaliação processa-se da seguinte forma:

<b>PERCENTAGEM (0% -100%)</b>	<b>VALORES (0 - 20)</b>	<b>NÍVEL (1 - 5)</b>	<b>CLASSIFICAÇÃO</b>
0% - 19%	0 - 4	1	Muito Insuficiente
20% - 49%	5 - 9	2	Insuficiente
50% - 69%	10 - 13	3	Suficiente
70% - 89%	14 - 17	4	Bom
90% - 100%	18 - 20	5	Muito Bom

Fig. 10: Quadro de avaliação dos alunos na EAMCN (figura elaborada pelo autor)

## **5. Participação em atividades pedagógicas**

A par de todo o trabalho desenvolvido em contexto de sala de aula, os alunos participaram também em diversas atividades, nomeadamente em audições e em

programas orquestrais. Ao longo do estágio foi possível observar os alunos do professor Luis Cunha em contexto de audição.

Da observação das audições conclui-se que, de um modo geral, os alunos se apresentaram com segurança e confiança. As audições tiveram um nível bastante elevado, tendo sido executado repertório difícil.

Foi possível observar as aulas de naipe da Orquestra Sinfónica da EAMCN com frequência semanal. Existem três orquestras na escola que incluem cordas: a Orquestra do Ateliê musical (que inclui alunos de iniciação até ao 2.º grau), a Orquestra Jovem de Cordas (com alunos de 3.º, 4.º e 5.º graus) e a Orquestra Sinfónica da EAMCN (com os melhores alunos do 5.º grau, alunos do curso profissional, e alunos dos 6.º, 7.º e 8.º graus).

Nos Dias do Conservatório (atividade que decorre uma vez por ano), foi possível observar uma série de recitais de alunos, realizados no Museu dos Coches, e um concerto da Orquestra Sinfónica da escola no Museu da Marinha. Da participação em atividades pedagógicas constam ainda as provas intercalares, as provas periódicas e finais dos alunos do professor Luis Cunha, e as provas das classes de alunos de todo o corpo docente de violino.

Perto do final do ano letivo foi realizada e observada uma *masterclass* de violino ministrada pelo professor Vitor Vieira, na qual participaram alguns alunos do professor Luis Cunha.

## **6. Conclusão**

A realização das Práticas de Ensino Supervisionadas I e II na EAMCN com orientação do professor Luis Cunha foram uma experiência muito útil e enriquecedora. A EAMCN é uma escola de forte rigor técnico e artístico que dignifica o legado histórico da instituição. As atividades da escola, que vão para além do ensino específico instrumental, pretendem ser um complemento enriquecedor, educativo e artístico na formação dos intérpretes. Em contexto de sala de aula, foi possível observar um conjunto de soluções pedagógicas que poderão ser úteis no meu desempenho futuro como docente. As abordagens metodológicas utilizadas pelo professor Luís Cunha e a relação humana que estabelece com os seus alunos demonstraram ser eficazes e foram um exemplo que irei seguir futuramente.



## Secção II: A ansiedade e a autoeficácia na *performance* artística e musical

### CAPÍTULO I

#### I.1. Introdução

A ansiedade e o stress condicionam de forma relevante, o dia a dia de muitos alunos que abraçam o ensino artístico. A par dos problemas técnicos e do exigente estudo diário, muitos alunos revelam aquilo a que denominamos *stage fright*, isto é, sensações de medo vivenciadas pelas pessoas, profissionais ou não, que já se apresentaram em público. Qualquer tipo de atividade que requer uma apresentação pública pode gerar medo e ansiedade, em maior ou menor grau (Maciente & Netto, 2013). Este problema tem origem em diversos fatores. São exemplos, o contexto familiar, o perfil psicológico do aluno, o tipo de abordagem por parte do professor e da própria escola, a idade dos alunos. Aquilo a que chamamos medo do palco é designado por alguns especialistas como perturbação de ansiedade social e classificado como fobia social circunscrita, mais concretamente ligada a situações de desempenho, conforme descrito por Last, C. (2009) na publicação *S.O.S criança*.

Este problema afeta diferentes faixas etárias e géneros, bem como diferentes estágios de aperfeiçoamento profissional. Saber estar em palco é saber lidar com os medos. Em sala de aula o aluno aprende matérias, trabalha-as em casa e progride de aula para aula. No entanto, as *performances* artísticas e as audições revelam problemas de uma outra dimensão. Essa dimensão reveste-se de muito mais do que trabalho realizado em casa e matéria bem apreendida. É uma dimensão humana no seu todo, na qual, fatores como ansiedade, autocontrolo e autoeficácia (que vulgarmente conhecemos como confiança), condicionam o resultado das *performances* e o perfil psicológico do futuro músico. Trata-se de uma problemática que quando não resolvida em tempo útil, pode gerar contornos irreversíveis como o desespero e a desistência a curto ou a médio prazo.

## I.2. O problema

Os problemas de ansiedade que começam na mais tenra infância podem agravar-se com o crescimento se não forem trabalhados em tempo útil, podendo tornar-se crónicos. Investigações recentes (e.g. Kenny, 2011) revelam que grandes nomes como Chopin e Rachmaninoff, entre outros, sofriam do problema de ansiedade em situação de *performance*. Chopin referia que os concertos não eram para ele, que ficava intimidado com as audiências, que paralisava com os olhares curiosos (Zdzislaw, 1937). Lockwood (1989) e Pearson (1990) afirmam que Beethoven, Paganini e Schumann, são exemplos de músicos que foram afetados pelo *stress* físico, psicológico e ocupacional.

A ansiedade é a doença que mais pessoas afeta à escala mundial (Duque, 2003). Estima-se que em todo o mundo cerca de 400 milhões de pessoas sofrem de distúrbios ansiosos. A título de exemplo, nos EUA uma em cada dez pessoas sofre de ansiedade patológica.

Quando não está bem, o aparelho psíquico lança um alerta que é a ansiedade. A pessoa sente-se mal, mas não sabe porquê. A ansiedade é descrita como uma resposta emocional em antecipação de uma ameaça futura (American Psychiatric Association, 2013). Esta resposta emocional é caracterizada por um estado de temor, de inquietação ou de apreensão, relativo à aproximação de situações de perigo (Albano, Causey, & Carter, 2001).

É normal que as crianças, e em geral todas as pessoas, experienciem ansiedades como respostas emocionais adaptadas ao seu contexto de vida. O desenvolvimento normal das crianças inclui as manifestações da ansiedade como um mecanismo protetor (Albano et al., 2001; Craske, 1997; Gullone, 2000; Stallard, 2009), comparável ao instinto de sobrevivência "*frente ao perigo vou reagir: fujo!*" (Duque, 2003). Tratar a ansiedade implica tratar o sintoma, sendo necessário desbloquear esse sentimento que não deixa o indivíduo pensar clara e racionalmente.

Como definição, a ansiedade na *performance* é o conjunto de reações psicológicas, fisiológicas e comportamentais que surgem quando um indivíduo é exposto a situações de *stress* tais como apresentações públicas e avaliações.

Segundo Brontons (1994) existem quatro manifestações de ansiedade relacionada com a *performance*:

- 1) **Alterações fisiológicas:** transpiração excessiva, tremores, batimento cardíaco acelerado, os dedos pouco enérgicos (descontrolo da destreza motora fina), hiperventilação (respiração descontrolada), tonturas, dores de cabeça, problemas intestinais, náuseas, dores de estômago, entre outras. Muitos músicos queixam-se destes sintomas.
- 2) **Alterações de carácter psicológico ou emocional:** irritabilidade, medo de falhar, ataques de pânico.
- 3) **Alterações do foro cognitivo:** falta de concentração, perda de confiança, falhas de memória, incapacidade de “viver” a música. Muitas vezes o músico quer pensar na música mas não consegue. Uma peça que tocou de memória inúmeras vezes pode parecer que está a ser tocada pela primeira vez. Este facto cria bloqueios e perda da noção da continuidade da peça.
- 4) **Alterações comportamentais:** falta de expressividade no rosto; humedecimento dos lábios; tensão nos braços, no pescoço e nos ombros.

O efeito destas manifestações pode condicionar a capacidade de tocar e a *performance* no seu todo. Estes sintomas podem bloquear os músicos, e todo o período da *performance* é como uma luta para chegar ao fim e acabar com o sofrimento. Estes são os motivos pelos quais é importante que se aprofundem as formas de atenuar e lidar com o medo do palco.

### **I.3. Objetivo do estudo**

Serão elaborados dois inquéritos, um direccionado a professores e outro a alunos do ensino artístico especializado de música. Estes inquéritos servirão como suporte avaliativo dos índices de ansiedade e autoeficácia dos alunos em situação de *performance*, bem como aferir da perceção que os professores de instrumento têm sobre os alunos no âmbito desta problemática.

Este trabalho pretende também, analisar duas técnicas que integram processos de observação, auto-observação e imagética musical. Técnicas estas, possivelmente adjuvantes no processo de aprendizagem e de desempenho de alunos que sofrem de ansiedade derivada da *performance* musical. São elas a expressão corporal e o *mental coaching*. A expressão corporal é, ela própria, um dos itens que compõem o *mental coaching*. Estas técnicas não são habitualmente usadas nas escolas do ensino artístico

especializado de música, sendo no entanto, de capital importância e com resultados positivos reconhecidos, em áreas como o atletismo de alta competição, a expressão dramática, a dança, e as profissões ligadas à televisão.

Neste sentido, irei elaborar duas entrevistas. Uma ao professor Bruno Cochat, atualmente a lecionar expressão corporal na Escola Artística de Música do Conservatório Nacional, e outra ao professor Vasco Gouveia, Flautista e professor de flauta transversal na Academia Musical dos Amigos das Crianças, e que acumula as funções de *mental coach* nas federações desportivas de judo e Karaté, bem como em alunos e profissionais de instrumento musical.

Serão observadas sessões de trabalho destes dois profissionais com os seus alunos, elaborando respetivos relatórios das mesmas, com o objetivo de perceber como poderão estas sessões condicionar os alunos em contexto de *performance*.

Por fim, será objetivo deste trabalho aferir da influência destas práticas (expressão corporal e *mental coaching*) na redução dos níveis de ansiedade e aumento da autoeficácia dos alunos do ensino artístico especializado de música.

## CAPÍTULO II - REVISÃO DA LITERATURA

### II.1. A ansiedade em *performance*

Segundo Sinico et al. (2012) as causas da ansiedade na *performance* podem subdividir-se em três categorias principais, que derivam do indivíduo, da tarefa e da situação:

- a) **Indivíduo:** A personalidade do indivíduo em causa define em muitos aspetos a sua propensão para a ansiedade. Kenny et al. (2006) afirmam que a manifestação do problema da ansiedade depende do feitio e auto-estima de cada pessoa, do tipo da educação que lhes foi proporcionada pelos pais e da interpretação que o indivíduo em causa faz do mundo que o rodeia. A ansiedade é condicionada por vários factores. Segundo Sinico & Winter (2012) podemos afirmar que as atitudes, as crenças, os julgamentos e os objectivos influenciam a convicção que o músico tem sobre a ameaça da situação/*performance* em causa. Os estudos de Kenny et al. (2006) sugerem que, como as crianças até aos sete anos de idade raramente apresentam sintomas de medo de palco, este poderá ser um processo apreendido por imitação, seja através dos pais ou através de outras figuras de referência no percurso de aprendizagem musical. Ainda a partir dos estudos de Kenny et al. (2006), conclui-se que a educação proporcionada é muito relevante. As crianças que apresentam sintomas de ansiedade vêm, por regra, de meios onde se existem altas expectativas de sucesso. São crianças que são submetidas a avaliações e a situações que desencadeiam, precocemente, processos e critérios rígidos de autoavaliação, e são inseridas em meios competitivos. Os sintomas de ansiedade têm ainda a ver com o crescimento da capacidade cognitiva, e com as capacidades de autoreflexão e desenvolvimento do pensamento causa/possibilidade de efeito. Estas capacidades desenvolvem-se na altura do final da infância, início da adolescência (Kenny et al., 2006). Sinico et al. (2012) afirmam que a ansiedade estaria condicionada a elementos intrínsecos de cada indivíduo e do modo como este se relaciona com o meio que o circunda. Outros elementos ligados à pessoa e que podem influenciar a ansiedade na *performance* musical são, além da personalidade individual, o género, o traço e o estado de ansiedade, o grau de independência e a sensibilidade. Last (2009) afirma que as crianças tímidas têm

mais propensão para criarem fobias sociais, entre as quais, ansiedade em situações de desempenho (medo do palco). Sinico et al. (2012) referem que a ansiedade tem a ver com o grau de introversão e de dependência dos indivíduos. Como tema comum em vários estudos, surge a constatação de que a ansiedade é mais frequentemente observada nas mulheres do que nos homens (Kenny et al., 2006). No entanto Sinico et al. (2012) sugerem que a mesma, apenas tem uma maneira diferente de se manifestar, sendo que os homens apresentam um aumento de tensão arterial e as mulheres tendem a sentir-se mais ansiosas.

“As pessoas assumem que as meninas são mais medrosas ou ansiosas do que os meninos. Contudo a literatura científica sobre este assunto está longe de ser conclusiva.” (Last, 2009, p.32).

- b) **Tarefa:** O nível de ansiedade tem a ver com a complexidade da tarefa que um indivíduo deve executar. Se a tarefa é considerada fácil e o nível de desafio é baixo, a mesma será considerada entediante. No entanto, se a tarefa apresentar um nível de desafio muito elevado, o índice de ansiedade será maior (Sinico et al. 2012). O medo de palco de muitos alunos provém do facto de estarem muito tensos a segurar o instrumento, ou mesmo de terem medo de o deixar cair, defende Havas (1989). A autora dá o exemplo dos violinistas ciganos que não têm problemas de *stress*. Segundo Havas esse facto deve-se ao seu constante movimento que os deixa relaxados.
- c) **Situação:** Segundo Kenny et al. (2006), o desenvolvimento da síndrome da ansiedade na *performance* tem diretamente a ver com as situações do passado a que o indivíduo em causa foi submetido. As *performances* mal sucedidas podem ser o motor gerador de atividades cognitivas negativas em apresentações futuras. A focagem da mente nos aspetos de autoavaliação e de capacidades de lidar com o perigo eminente, neste caso a *performance*, provoca o desfoque nos conteúdos técnicos e musicais. O músico ou estudante de música, quando bem preparado, conta com inúmeros ensaios para uma *performance* ou exame. Porém a situação apenas se torna ameaçadora na presença de uma plateia de caras desconhecidas, ou dos poucos indivíduos constituintes de um júri de exame ou concurso. Havas (1989) afirma que o mundo da música está repleto de situações de competitivas, e que o público ao longo da história tem vindo a ser formatado para criticar e julgar, muito mais do que apreciar um concerto. A

mesma autora, Havas (1989, p. 9), mencionou que Heifetz estava convencido de que, em cada concerto que deu, “duas mil e novecentas e noventa e nove pessoas em três mil, teriam ido ouvi-lo para ver se tocava notas erradas”. Sinico et al. (2012) mencionam que existem situações mais complicadas que outras. As situações de desempenho que provocam mais ansiedade são a solo, e não as realizadas em grupo. Kenny et al. (2006) afirmam que o nível de ansiedade tanto em crianças como em adultos difere, em função do número e da importância das pessoas que estão na plateia. Desde a infância as crianças tentam agradar aos seus pais e professores, pois a sua aprovação traduz-se em crescimento de sentimento de pertença e em segurança. Os indivíduos apercebem-se que apenas o esforço não é o suficiente e começam a ter medo de perder o seu prestígio, de falhar ou de desapontar. Rocha et al. (2011) afirmam que:

“a ansiedade de *performance* é um grupo de transtornos que afeta indivíduos de várias áreas, como locutores, desportistas e artistas. Em geral, os principais medos estão relacionados à exposição, como parecer ridículo, dizer tolices, ser observado por outras pessoas, interagir com estranhos ou pessoas do sexo oposto e ser o centro das atenções. Mulheres são duas ou três vezes mais afetadas do que os homens, e essa relação parece ser a mesma na *performance* musical”. (p. 218).

## **II.2. A autoeficácia**

O termo autoeficácia é sinónimo do termo confiança. Segundo Neves & Faria (2009), “A definição de auto-eficácia é atribuída inequivocamente a Bandura, considerado o pai deste constructo.” (P. 208).

Albert Bandura, psicólogo de origem canadiana, desenvolveu um conjunto de estudos sobre o comportamento humano, baseados na crença que os indivíduos têm sobre as suas próprias capacidades de realizarem com sucesso uma determinada tarefa. Dessa forma as suas crenças podem condicionar as suas escolhas e os seus desempenhos profissionais (Barros et al, 2010). A autoeficácia é a convicção que uma pessoa tem, relativamente às suas capacidades para realizar uma tarefa específica (Bandura, 1986). A autoeficácia é um fator importante nas técnicas de psicoterapia. A

autoeficácia envolve a crença de que com empenho podemos controlar os acontecimentos, gerando o efeito desejado.

De acordo com Bandura (1994), a autoeficácia requer, não somente habilidades, mas também força de vontade em acreditar na capacidade de exercer uma determinada conduta, o que define um importante elo entre o saber e o fazer.

A autoeficácia diz respeito às crenças que o indivíduo possui sobre o seu valor e as suas potencialidades. Bandura acredita que, na prática clínica, valorizando a autoeficácia, o sujeito pode progredir no tratamento de determinado transtorno. No entanto, sujeitos com baixo grau de auto-eficácia podem apresentar uma demora maior na melhoria desses transtornos. A teoria da autoeficácia tem muitas semelhanças com a teoria da autoestima.

Albert Bandura (1997) refere que “O crescimento do conhecimento no decorrer da história humana, veio reforçar a capacidade das pessoas para prever eventos e exercer controlo sobre eles.” (p. 1)<sup>21</sup>.

A autoeficácia aborda componentes do foro emocional, tais como:

- a) **autoconceito** (a perceção que o indivíduo tem de si próprio e o conceito que, devido a isso, forma sobre si)<sup>22</sup>,
- b) **autoestima** (julgamento/apreciação que cada um faz de si mesmo, a sua capacidade de gostar de si)<sup>23</sup>,
- c) **lócus de controle** (expectativas e atribuições do indivíduo sobre o controlo dos seus reforços, desempenho, sucesso, destino)<sup>24</sup>,
- d) **expectativa de resultado** (motivação)
- e) **resiliência** (capacidade que cada pessoa tem de lidar com seus próprios problemas, de sobreviver e superar momentos difíceis, e não ceder à pressão independente da situação)<sup>25</sup>.

Emmons & Thomas (1998), apresentaram as principais características psicológicas de músicos que atingem alto desempenho:

---

<sup>21</sup> Cit. original: “*The growth of knowledge over the course of human history greatly enhanced people's ability to predict events and to exercise control over them*”.

<sup>22</sup> Retrieved from: [http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/2204/1/1988\\_2\\_101.pdf](http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/2204/1/1988_2_101.pdf)

<sup>23</sup> Retrieved from: <https://www.infoescola.com/psicologia/auto-estima/>

<sup>24</sup> Retrieved from: [http://www.psicologiafree.com/areas-da-psicologia/psicologia\\_comunitaria/locus-de-controlo-um-construto-estruturante/](http://www.psicologiafree.com/areas-da-psicologia/psicologia_comunitaria/locus-de-controlo-um-construto-estruturante/)

<sup>25</sup> Retrieved from: <https://www.ibccoaching.com.br/portal/artigos/o-que-e-resiliencia/>

- Ausência de medo.
- Capacidade para controlar a ansiedade e a excitação durante o desempenho.
- Manutenção de imagens e pensamentos positivos ao longo do desempenho.
- Alta e inabalável confiança.
- Capacidade para se manter concentrado.
- Determinação a ter sucesso.
- Pensamento comprometido e disciplinado.
- Controle do desempenho.

Estas características são complexas, difíceis de alcançar, e espelham-se em várias teorias patentes em estudos, investigações e publicações associadas a autores como Bandura (Autoeficácia), Assagioli (autor da teoria *Psychosynthesis*), O'Connor (Concentração).

O conceito de *Performance* é definido por Gitlis (2013) da seguinte forma:

“Tocar violino é uma forma controlada de esquizofrenia, uma divisão de si mesmo. Duas mãos, e você entre as duas mãos. Mas algo deve estar acima, um superego que plana, que manipula, que lidera. É uma espécie de acontecimento controlado. Para atingir este estado, é necessária uma longa preparação física e mental.”(p. 191)<sup>26</sup>.

O'Connor (2001) caracteriza o estado mental em três aspectos estruturais: Equilíbrio emocional, vontade e concentração. Assagioli (1990) descreve a vontade como sendo:

“...semelhante ao desempenho de um timoneiro de um navio. Sabe o curso que o navio deve tomar, mantém-se firme, apesar dos desvios causados pelo vento e pela corrente. Mas a força de que precisa para girar a roda do leme é completamente diferente da necessária para impulsionar o navio através da água, seja esta gerada por motores, pela

---

<sup>26</sup> Cit. original: “*Jouer du violon est une forme de schizophrénie contrôlé, une forme de division de soi-même. Deux mains, et vous, qui êtes entre les deux mains. Mais quelque chose doit être au-dessus, un super-ego qui plane presque, qui manipule, qui dirige. C’ est une espece de happening contrôlé. Pour être dans cet état, il faut une longue préparation physique et mentale.*”

força dos ventos ou pelo esforço dos remadores.” (p. 9)<sup>27</sup>.

Os modelos teóricos de Albert Bandura assentam na crença de que os processos psicológicos, qualquer que seja a sua vertente ou conceito, servem como meio de criar e fortalecer as expectativas de eficácia pessoal (Bandura, 1977, 1986). No entanto é importante distinguir a expectativa de eficácia da expectativa de resultado, de acordo com o esquema da Fig. 11.



Fig. 11: Representação da diferença entre expectativas de eficácia e expectativas de resultado [Ramires et al (2001). *Treino de modelagem e visualização mental: Avaliação dos efeitos nas expectativas de auto-eficácia e desempenho de atletas de patinagem*. P. 16].

Ramires et al (2001) postulam que:

“se por um lado, as expectativas de eficácia pessoal dizem respeito à convicção que o sujeito tem de poder executar com sucesso um comportamento necessário para produzir determinado resultado, por outro lado, as expectativas de resultado dizem respeito apenas à estimativa de uma pessoa de que um dado comportamento conduz a certos resultados” (p.16).

A partir desta distinção, conclui-se que as crenças de auto-eficácia condicionam mais o comportamento e/ou o desempenho do que as expectativas de resultado.

Um dos conceitos ligados à expectativa de eficácia é a modelagem (Ramires et al., 2001), que se baseia essencialmente na observação dos outros, dos seus comportamentos e resultados. A observação permite ao aluno prevenir o erro. Bandura (1977) defende que os observadores aprendem mais rápido do que os que executam o comportamento numa lógica de “tentativa/erro”, porque estes precisam de dedicar

---

<sup>27</sup> Cit. original: “(...)similar to that performed by the helmsman of a ship. He knows what the ship's course should be, and keeps her steadily on it, despite the drifts caused by the wind and current. But the power he needs to turn the wheel is altogether different from that required to propel the ship through the water, whether it be generated by engines, the pressure of the winds on the sail or the efforts of rowers.”

uma atenção particular ao seu próprio desempenho não podendo atender de igual modo às consequências. O processo de modelagem do comportamento inclui cinco componentes de acordo com a Fig. 12.

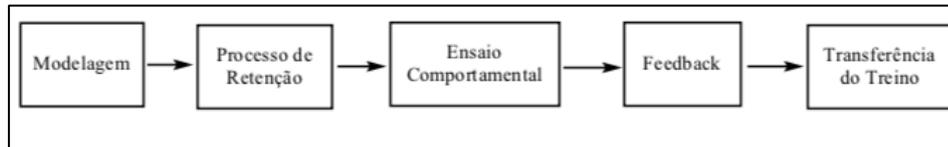


Fig. 12: Processo de treino de modelagem do comportamento [Ramires et al (2001). *Treino de modelagem e visualização mental: Avaliação dos efeitos nas expectativas de auto-eficácia e desempenho de atletas de patinagem*. P. 17].

É comum pensar-se que para executar um instrumento musical são necessárias horas diárias de estudo e/ou treino, porém, ver um vídeo, observar colegas, ou simular gestos e movimentos, podem também ser estratégias eficazes, estimuladoras da auto-eficácia em *performance*.

### II.3. A Teoria Social Cognitiva e a Agência Humana

Barros et al. (2010) postulam que o estudo da autoeficácia faz parte do estudo da teoria social cognitiva, a qual lhe dá suporte e sentido. Isto faz com que análises baseadas apenas na discussão da teoria da autoeficácia tenham menor consistência, caso não sejam pautadas pelo olhar teórico-explicativo da teoria social cognitiva. Albert Bandura, ao propor a teoria social cognitiva, afirmou que todos os indivíduos possuem uma característica comum – a agência humana. A agência humana consiste na gestão que cada indivíduo faz das suas ações. Ser agente significa influenciar o funcionamento e as circunstâncias da vida de modo intencional. Segundo essa visão, Bandura (2008) refere que “as pessoas são auto-organizadas, proativas, autorreguladas e autorreflexivas, contribuindo para as circunstâncias de suas vidas, não sendo apenas produtos dessas condições” (p.15).

A agência humana possui várias características essenciais. A primeira é a intencionalidade. O indivíduo forma intenções que incluem planos e estratégias de ação para as realizar. A segunda característica envolve a extensão temporal da agência por meio da antecipação. Isso envolve mais do que fazer planos direcionados para o futuro. As pessoas criam objetivos para si mesmas e preveem os resultados prováveis de atos

prospetivos para guiar e motivar seus esforços antecipadamente. O futuro não pode ser a causa do comportamento atual, pois não tem existência material. Porém, por serem representados cognitivamente no presente, os futuros imaginados servem de guia e motivação para o comportamento (Bandura, 2008).

#### **II.4. A Imagética Musical**

A capacidade de condicionar e manipular a mente é essencial para o bom desempenho de uma tarefa. Para desenvolver esta capacidade, o ser humano teve de recorrer a formas de imagética mental, nomeadamente, através da antecipação mental de eventos, do raciocínio e da criatividade (Chaves, 2011). A definição de imagética mental teve, em diferentes períodos da história, diferentes conotações. A primeira referência chegou-nos através das teorias filosóficas de Platão. Até aos dias de hoje a sua definição é debate entre profissionais da filosofia, da psicologia e das ciências cognitivas. A temática da imagética mental tornou-se foco de discussão para um relevante número de investigadores da cognição, da psicologia e da neuropsicologia na década de 1970, o que resultou na publicação de artigos científicos de cariz empírico e teórico entre finais da década de 1970 e da década de 1980. No entanto essas pesquisas tiveram como foco principal as formas visuais da imagética, ou seja, imaginação e representação espacial, estética de cenários e objetos na mente humana. A partir do início da década de 1990 o número de artigos em torno da imagética auditiva (experiência de escutar sons na ausência de estímulo auditivo e imagética motora), cresceu significativamente (Chaves, 2011). Com o aprofundar do conhecimento através das investigações realizadas nessas três ramificações da Imagética Mental (Auditiva, Motora e Visual), novas perspectivas e abordagens começaram a integrar um corpo de estudo útil, no sentido de viabilizar a utilização desse conhecimento como ferramenta de compreensão e de facilitação dos processos de reabilitação, aperfeiçoamento e aquisição de capacidades (Chaves, 2011). Paralelamente à expansão do número de publicações sobre imagética mental, houve igualmente uma concretização no estudo da performance musical, com enfoque na neurociência cognitiva, sobretudo a partir da década de 1990, que resultou no conceito de imagética musical.

Encarada muitas vezes de maneira simplista, a prática da imagética musical não se restringe apenas ao escutar do som e da música através da mente, ou seja, não se limita a fazer o som e a música estarem presentes em representação na mente em ausência de estímulo auditivo exterior. A prática musical, principalmente a dos músicos profissionais, envolve além da audição, relações profundas de interação com a motricidade, com a visão e com a imaginação, tanto na aprendizagem como na *performance* (Silva, 2017). Em suma, a imagética musical não se limita a capacidades de práticas mentais auditivas, ou seja, não é exclusivamente um produto da imagética auditiva, mas sim um produto desta e de outras áreas da imagética mental, em especial a motora e a visual (Chaves, 2011). O próprio som pode desencadear estímulos não auditivos, mas que estão diretamente ligados ao contexto musical. Neste sentido, Pascual-Leone (2003) postula que, a partir de experiências e testes, a prática mental (imaginar o tocar) pode resultar em acentuada melhoria na *performance*, pode facilitar a aprendizagem com menos prática física, e que a combinação da prática física com a mental leva a um acentuado aperfeiçoamento das capacidades face à prática física isolada.

No campo da observação e da imagética, Bandura (1977) defende que os indivíduos aprendem mais rápido a partir da observação feita sobre outros indivíduos. Por outro lado, Feltz (1988) afirma que, se o sujeito se imaginar a executar com sucesso determinada tarefa, convence-se a si próprio de que possui as competências necessárias para executar com sucesso a tarefa imaginada.

O psicólogo Sidónio Serpa (2017) define imagética como:

“criação de imagens mentais relacionadas com situações desportivas, as quais, com referência a gestos técnicos que se ensaiam mentalmente ou a situações prováveis (por exemplo, ambiente de competição ou situações competitivas específicas), permitem que o praticante prepare as respostas a realizar” (p. 13).

A imagética é uma fonte de informação da eficácia que pode influenciar a motivação para a prática (Ramires et al., 2001). Chaves (2011) refere que a prática musical, principalmente a dos músicos profissionais, envolve, além da audição, relações profundas de interação com a motricidade, com a visão e com a imaginação (tanto na

aprendizagem como na *performance*).

No campo da imagética musical, Silva (2017) complementa, afirmando que a capacidade de criar imagens está associada à atividade profissional do músico. Por meio dessa ação, músicas são tocadas, obras podem ser compostas, as partituras estudadas e gestos podem estar ligados a determinadas passagens. A memória auditiva dos músicos instrumentistas relaciona-se com os sentidos da audição e da visão. Ao ouvir uma obra, ao ler mentalmente uma partitura, o músico é capaz de recolher da memória ou do ambiente elementos significativos, tais como sentimentos ou estados de espírito relativos a uma situação pessoal. Isto poderá favorecer a construção de uma representação mental sonora, cujo resultado o leve a uma ação criativa de *performance*. Alguns especialistas nomeiam as referidas capacidades auditivas como imagem auditiva, audição mental, imagem tonal, audição interior e imagética musical. Em busca de uma definição sintética dos termos supra citados, verifica-se que essa ação auditiva se refere à capacidade de ouvir mentalmente os sons recuperados pela memória, sem o auxílio de estímulos sonoros externos, e sem a necessidade da sua exteriorização.

Mendonça (2015) postula que a imagética consiste num conjunto de imagens mentais que nos permitem visualizar um objeto ausente que nos é familiar e nos possibilitam agir a partir desta visualização. Podemos entender que o termo “visualização” é sinônimo de representação mental.

## **II.5. Expressão Corporal**

A expressão corporal ou linguagem do corpo é uma das formas básicas para a comunicação (Motos, 1983). É uma linguagem muito mais ampla do que a comunicação oral, e está patente nos planos físico, afetivo, social e cognitivo do ser humano. A expressão corporal refere-se ao emprego adequado dos gestos como auxiliares da palavra oral, geralmente enriquecido com ilustrações e movimentos particulares do corpo (Junior, 2010). A expressão corporal é algo que pode não ter implicações pedagógicas imediatas, e talvez por isso, não faça parte dos currículos escolares. No entanto é algo que faz parte da nossa existência, das nossas atitudes, da nossa ação de forma natural.

Correa & Terezani (2017) referem que:

“a criança é especialista em brincar, cria atividades e organiza-se nas suas atividades corporais. Porém, ao chegar à escola é impedida de assumir sua corporeidade anterior. E mais: ela passa a ser violentada, por meio das longas horas em que fica imobilizada na sala e aula. Isso vai contra o processo de experiência e de desenvolvimento até então vivido. [...] torna-se extremamente difícil falar em educação quando o corpo está ausente, ou pior, quando é considerado um intruso, que deve permanecer quieto para não atrapalhar. É com o corpo que estamos em contato com o mundo, temos experiência, conhecemos seus detalhes, possibilidades e limites.” (p. 5).

Weil & Tompakow (1973) postulam que a comunicação não acontece só por palavras. O corpo também fala. A comunicação vai muito para além das palavras. O tom de voz que utilizamos para dizer algo pode mudar drasticamente o sentido de uma frase. A maneira como nos colocamos, ou seja, o posicionamento do nosso corpo durante uma conversa pode indicar o que queremos dizer sem recurso à comunicação oral.

Chalanguier & Bossu (1971) apresentam algumas perspectivas pedagógicas no seu livro *A Expressão Corporal - Método e Prática*. São elas perspectivas globais e perspectivas particulares, elaboradas a partir dos três eixos fundamentais para a expressão corporal:

- a) *A Técnica* - engloba o treino do corpo, para que ganhe expressão e para que tenha total autonomia.
- b) *O Relaxamento* - exclusivamente no plano muscular e respiratório.
- c) *A Criatividade* - fomenta a improvisação, colocando a inventividade dos indivíduos em evidência.

A expressão corporal é a manifestação de sentimentos ou de sensações internas, conteúdos cognitivos, por meio de movimentos representativos ou simbólicos do corpo. A linguagem do nosso corpo é a comunicação não-verbal. Utilizamos gestos, posturas e movimentos para nos exprimirmos. Os instrumentos mais comuns da

expressão corporal são o corpo, a voz, o som, o ritmo, o gesto, a postura, o movimento, o espaço, o tempo e a imaginação (Chalanguier & Bossu, 1971).

## II.6. O Mental Coaching

*Coach*, que significa treinador, é o indivíduo que aborda uma pessoa ou uma equipa de pessoas, e lhes fornece ferramentas para que progridam rumo a um objetivo de forma confiante e positiva. O *mental coach* é um indivíduo que estimula e treina a mente de outro indivíduo (o *coachee*). O *mental coaching* permite às pessoas atingirem os seus objetivos com maior eficácia e controlo. *Coaching* é um processo que contribui para que as pessoas e os grupos se transformem, reflitam sobre a sua visão do mundo, sobre os seus valores e as suas crenças, aprofundem a suas aprendizagens, incorporem novas habilidades e capacidades e expandam as suas capacidades para agir de forma coerente e eficaz (Krausz 2006). Em suma, o objetivo do *mental coaching* é a expansão mental e emocional do indivíduo, para que este tenha mais escolhas de ação.

Muitos profissionais promissores não atingem os seus objetivos porque não desenvolveram algumas competências-chave que fazem toda a diferença no seu sucesso continuado. Muitos conformam-se, mantendo-se no dogma do “eu nasci assim”. Em resultado, a sua produtividade, os seus sonhos, sucumbem por não saberem como desenvolver as competências necessárias. Neste sentido, podemos afirmar que o *mental coaching* está diretamente relacionado com as expectativas de eficácia definidas por Albert Bandura (1977, 1986). Na verdade, o *coach*, orientador do processo, orienta o *coachee*, ajudando-o a encontrar ferramentas mentais (Tosi, 2009).

Passmore (2006) afirma que o *coaching* é um processo no qual um orientador (*coach*) ajuda um indivíduo (aprendiz, atleta, *performer*) a levar a cabo um objetivo pessoal ou profissional, através de treino ou de orientação mental. Esta orientação é composta por sugestões emocionais (imagens e/ou intenções) que ajudam o *coachee* a sentir-se focado, determinado e confortável no decorrer de uma determinada tarefa. Bluckert (2006) define o *mental coaching* como uma ferramenta de inovação na vida do indivíduo, para que ele possa modificar, de uma maneira profunda, um aspeto da sua vida que está estagnado, sem energia positiva e sem dinâmica. Bluckert (2006) refere que o *coaching* é um dos processos mais efetivos de trabalhar a mudança em áreas das vidas dos indivíduos. Assim é, por ser

um processo forte e prático, baseado em metas e exercícios de visualização. Gallway (2000) postula que o *coaching* consiste numa relação de parceria que faz revelar o potencial do indivíduo, por forma a maximizar o seu desempenho numa dada tarefa. O mesmo autor revela que o trabalho do coach é ajudar o indivíduo na sua aprendizagem, em lugar de lhe ensinar conceitos. Chakravarthy (2011) diferencia o *coaching* do *mentoring*, afirmando que o *coaching* se foca em tarefas ou objetivos específicos e o *mentoring* se foca em objetivos gerais, no desenvolvimento emocional como um todo. Esta diferenciação é corroborada por Tosi (2009) que distingue o *coaching* pessoal (*mentoring*) do *coaching* profissional:

- a) O *coaching* pessoal, que consiste na busca pessoal do equilíbrio em vários aspetos, como a saúde, o lazer, o trabalho, a família, a espiritualidade.
- b) O *coaching* profissional, que ajuda as pessoas, que pontualmente precisam de desenvolver habilidades específicas para o bom desempenho perante um objetivo.

Na lógica de que uma pessoa é indivisível, ou seja, não é só profissional ou só indivíduo, os dois tipos de *coaching* interligados, vão ter impacto sobre o desempenho das atividades profissionais do *coachee*.

Segundo o professor Vasco Gouveia (Anexo V), professor de flauta e *mental coach* nas federações de judo e caraté, não faz sentido ensinar música sem trabalhar em simultâneo os aspetos mentais e humanos dos alunos. Para tal é fundamental conhecer o aluno, as suas origens, o meio onde vive, a forma como se relaciona com o mundo em seu redor. O professor Vasco Gouveia acrescenta ainda que o discurso musical tem origem na mesma zona do cérebro que comanda a comunicação oral (Área de Broca, situada na transição entre os lóbulos temporal e frontal).<sup>28</sup> Esta zona do cérebro é condicionada pelos sentimentos. De acordo com o referido, o objetivo é focar as atenções dos alunos em contextos diferenciados, recriando experiências de vida, quanto aos sentimentos e às atitudes no decorrer de uma obra musical. Estes contextos envolvem interlocutores imaginários, para os quais os alunos canalizam a mensagem musical. Estes interlocutores são diferentes de aluno para aluno, pelo que o *mental coaching* não pode nem deve ser trabalhado em série. Ou seja, a cada aluno são

---

<sup>28</sup> “Em 1861, Broca identificou o centro de expressão da linguagem na parte opercular do giro frontal inferior (área de Broca)” [Gusmão et al (2003). *Pontos Referenciais nos Acessos Cranianos*. Arquivo de Neuropsiquiatria da Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Minas Gerais, p. 308].

sugeridos elementos das suas vivências e do seu imaginário. A mesma obra é emocionalmente entendida e ilustrada de formas diferentes, pois não há duas pessoas iguais. Em suma, é um processo que ajuda o aluno a abstrair-se da presença de um júri (no caso de um exame) ou de um público (no caso de um concerto), reduzindo-lhe os níveis de ansiedade e aumentando a confiança em palco. É um processo psicológico que, progressivamente, situa o aluno no seu contexto, na sua zona de conforto, no decorrer de uma *performance* artística e musical. É também de referir que a expressão corporal, apesar de muitas vezes ser trabalhada autonomamente, é parte integrante do processo do *mental coaching*.

## Capítulo III: Metodologia

### III. 1. Participantes

Participaram no presente estudo alunos de ambos os géneros, com idades compreendidas entre os 10 e os 20 anos, que frequentam o ensino artístico especializado de música.

### III. 2. Instrumentos

No âmbito deste trabalho foram elaborados e administrados dois inquéritos. Um dos inquéritos foi direcionado a alunos de instrumento e o outro foi direcionado aos seus professores. Os dois inquéritos foram aprovados após submissão à Direção Geral de Educação (Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar). Recorreu-se à utilização de um gravador áudio para a recolha de dados das sessões de expressão corporal e de *mental coaching*, e para a realização das entrevistas.

### III.3. Procedimento

Os inquéritos suprarreferidos foram uma importante fonte de avaliação dos níveis de ansiedade e de autoeficácia (confiança) dos alunos participantes, todos eles alunos do ensino artístico especializado de música. Foram também úteis para tentar perceber qual a perceção que os professores têm, face à relação dos alunos com esta problemática.

Estes inquéritos, alojados na plataforma informática *Google docs*, foram enviados via correio eletrónico às direções de várias escolas de ensino artístico especializado de música, a encarregados de educação e a professores. O inquérito garantiu o anonimato dos participantes.

As respostas aos inquéritos foram descarregadas da mesma plataforma (*google docs*) e os dados foram recolhidos.

De seguida os dados dos inquéritos foram organizados em gráficos, que posteriormente foram analisados.

Paralelamente aos inquéritos, foram realizadas duas entrevistas. Uma ao professor Bruno Cochat (Anexo VI), professor de *expressão corporal* na Escola Artística de Música do Conservatório Nacional, e outra ao Professor Vasco Gouveia (Anexo V), flautista (professor de flauta na Academia Musical dos Amigos das Crianças em Lisboa), e *mental coach* (de atletas de alta competição e alunos e profissionais da área da música).

O trabalho do professor Bruno Cochat visa ensinar a expressão corporal em contexto de sala de aula na EAMCN, promovendo a confiança dos alunos desta instituição.

O trabalho do professor Vasco Gouveia tem como objetivo ensinar a utilizar a expressão corporal e o *mental coach* na redução dos níveis de ansiedade e na promoção da confiança dos alunos.

Foram seguidamente observadas aulas dos professores Bruno Cochat e Vasco Gouveia, com o objetivo de aprender a utilizar os seus instrumentos e práticas, e para perceber de que forma essas práticas contribuem para melhorar a confiança e o desempenho musical dos alunos.

Concluída a minha fase de aprendizagem destas práticas, com o auxílio do professor Vasco Gouveia, foi realizada uma *masterclass* que teve como objetivo administrar o *mental coach* e a prática de expressão corporal aos alunos. Na referida *masterclass* participaram seis alunos. Três alunos de violino, um aluno de violela e dois alunos de flauta. A *masterclass* permitiu observar a possível eficácia do *mental coach* e da expressão corporal no ensino e na aprendizagem dos instrumentos musicais, e a sua utilidade para professores de instrumento em contexto de sala de aula.

Recolhidos e analisados os dados, observou-se o impacto destas técnicas nos níveis de ansiedade e de autoeficácia dos alunos participantes.

### **III.4. Intervenção**

#### **III.4. 1. Relatório das aulas de expressão corporal (Professor Bruno Cochat)**

As aulas de expressão corporal foram coletivas e ministradas a alunos dos 5º e

6º anos da Escola Artística de Música do Conservatório Nacional (todos alunos de instrumento). Os alunos foram colocados numa sala ampla e os exercícios visaram melhorar o autocontrolo e a confiança. O professor começou por pedir aos alunos para caminharem e dançarem ao som de uma música previamente escolhida. Um tema musical com o ritmo intenso e definido. Foi dada liberdade para os alunos dançarem, correrem e andarem, mas sempre no ritmo da música. A uma determinada altura a música parou e os alunos tiveram de ficar imóveis (modo “estátua”). Nesse momento o professor Bruno Cochat começou a caminhar entre eles. Os alunos não se podiam mexer. O professor começou a estimular os alunos, agarrando-os pelos braços e empurrando-os um a um, segurando-os e recolocando-os na posição em que estavam anteriormente. O objetivo foi fazer com que os alunos controlassem o seu corpo e confiassem que o professor não os deixaria cair. O professor bateu as palmas e os alunos retomaram os movimentos. Este processo foi repetido várias vezes até que o professor explicou que a autoconfiança e a confiança no próximo estão interligadas. Este exercício serviu para que os alunos confiassem neles próprios e no seu professor.

Numa fase seguinte os alunos foram direcionados para um canto da sala. O professor Bruno Cochat pediu aos alunos, um a um, que andassem ou corressem na sala na diagonal, mas de olhos fechados. Quem abrisse os olhos perdia o jogo e voltava para trás. Ao chegarem ao canto oposto da sala estava lá o professor para os agarrar. Inicialmente ninguém o quis fazer o jogo, mas assim que o primeiro aluno aceitou o desafio, todos os alunos se voluntariaram. O professor explicou que esta atitude reflete determinadas situações em que é pedido aos alunos para tocarem a solo e eles recusam devido ao medo que sentem. Foi sugerido aos alunos que devem desfrutar ao máximo as suas *performances*. O professor Bruno Cochat explicou que este exercício é útil para trabalhar a confiança nos outros. Os alunos acabaram todos por fazer o exercício.

O professor solicitou novamente um voluntário para outro exercício. Nesta altura já todos se ofereceram. Pediu para um dos alunos fazer gestos para que os alunos adivinhassem uma palavra. A palavra escolhida foi “imaginar”. O professor Bruno Cochat explicou que, no decorrer da execução de uma peça musical, podemos e devemos imaginar uma história.

Na aula seguinte o professor começou por fazer o jogo do “zombie”. O referido jogo consiste em dançar sozinho na frente de todos os restantes alunos (ao som de uma

música previamente escolhida pelo professor). Novamente, quando um aluno se voluntariou, muitos se lhe seguiram. Perante aqueles que resistiram, o professor afirmou que quem fizesse o exercício iria mais aliviado para casa, pois teria conseguido perder o medo e a vergonha de dançar sob a observação dos colegas. Foi explicado aos alunos que o medo e a coragem são contagiosos. Foi explicada a importância de os alunos terem a capacidade de rir de si mesmos quando o erro surge. Uma atitude de coragem gera coragem noutros.

Nas sessões que se seguiram, o professor Bruno Cochat voltou a fazer os exercícios da primeira aula.

### **III.4.2. Relatório das aulas de *mental coaching* (Professor Vasco Gouveia)**

As aulas de *mental coaching* são ministradas em modo de *masterclass*, ou seja, individualmente mas em presença de todos os participantes. O professor Vasco Gouveia começou por apresentar um vídeo com um excerto do “Rondó Caprichoso” para violino e orquestra de Saint-Saens, interpretado por Hillary Hann. O professor chamou a atenção para a atitude da violinista enquanto toca. Os movimentos, as expressões faciais, tudo denota uma intencionalidade que está para além da música que é apresentada. A violinista tem certamente, preparação mental e trabalho feito quanto à confiança. Esse trabalho é visível, não só na interpretação musical, mas também nos gestos e na forma como a violinista movimenta o corpo. O professor prosseguiu, afirmando que a comunicação artística em *performance* se situa na *area de broca*<sup>29</sup>, ou seja, no mesmo local do cérebro que controla a capacidade de comunicação oral. No entanto afirmou que o discurso só é possível quando o indivíduo conhece a linguagem (isto é, possui a técnica necessária para desenvolver um discurso). Neste sentido, uma obra musical só poderá ser bem executada se estiver tecnicamente dominada. O domínio técnico do músico tem de ser muito superior ao nível técnico exigido pelas obras musicais a interpretar. O professor afirmou que os nossos níveis de confiança em palco dependem do nosso domínio técnico, e de duas outras componentes que se interligam:

---

<sup>29</sup> Broca's area contains both language-selective and domain-general subregions [Fedorenko et al (2012). *Language-Selective and Domain-General Regions Lie Side by Side within Broca's Area*. *Current Biology*, Volume 22, Issue 21, p. 2059].

- a) expressão corporal, controlo do corpo, da respiração, libertação de tensões corporais diversas. Pretende-se que o corpo seja uma caixa de ressonância prolongada pelo instrumento. Pretende-se também que o instrumento faça parte do nosso corpo, que interaja em simbiose e complemento com o mesmo.
- b) A criação de interlocutores, isto é, de sujeitos imaginários que fazem parte de uma história recriada por sentimentos e intenções que ilustram um discurso veiculado pela dinâmica musical. Quer isto dizer que a sonoridade e as dinâmicas se tornam mais naturais e menos pensadas.

Outro dos requisitos para levar a cabo este trabalho de forma eficaz é a memorização das obras. O aluno deve deixar de estar dependente da partitura, de forma a conseguir focar-se por completo no discurso e na intenção musicais. O professor Vasco Gouveia mencionou também que o trabalho mental (aqui definido como trabalho de palco) deve ser desenvolvido em paralelo com o estudo técnico da obra.

Depois deste prólogo, o professor deu a cada participante, um excerto de uma obra operática, que se destina originalmente a ser interpretada por cantores. São excertos simples do ponto de vista técnico, mas que ilustram momentos chave das obras operáticas das quais fazem parte. Os alunos foram para salas individuais para estudar estes excertos durante cerca de meia hora. Findo este tempo, o professor reuniu novamente com os alunos. Nessa altura pediu a cada um que interpretasse os excertos. Nessa momento o professor assumiu o papel de *mental coach*. Rapidamente os alunos dispensaram a partitura e o professor começou a trabalhar a postura, a respiração, a descontração e aproveitou o argumento da obra para criar interlocutores (os interlocutores supra referidos). Os excertos foram ganhando forma, naturalidade e interesse musical, à medida que o *coach* dirigia a atenção dos alunos para os referidos aspetos aspetos.

### **III.4.3. Relatório dos participantes na *masterclass* de *Mental Coaching***

Juntamente com o professor Vasco Gouveia, desempenhando este a função de *coach*, foi organizada uma *masterclass* de *mental coaching*. Foram convidados seis participantes, com idades compreendidas entre os 16 e os 20 anos, todos alunos do

ensino artístico especializado.

Lista de Participantes:

- Participante A: Aluno de violino, 16 anos, a frequentar o 7.º grau.
- Participante B: Aluno de flauta, 19 anos, a frequentar o curso livre.
- Participante C: Aluno de violino, 17 anos, a frequentar o 8.º grau.
- Participante D: Aluno de violela de 20 anos, a frequentar a licenciatura em *performance*
- Participante E: Aluno de violino, 18 anos, a frequentar o curso profissional
- Participante F: Aluno de Flauta, 19 anos, a frequentar a licenciatura em *performance*

O objetivo do estudo foi observar a forma como os seis participantes evoluem através deste processo de trabalho. A *masterclass* foi composta por duas sessões. Na primeira sessão, o *coach* começou por apresentar o vídeo de um excerto de uma ópera de Puccini, onde dois cantores interagem. Chama a atenção para o facto destes cantores se focarem em intenções musicais e estarem completamente abstraídos de questões técnicas e do público que os está a ouvir. De seguida, o *coach* apresentou um excerto de uma *masterclass* de canto lírico, em que uma *mezzo soprano* interpreta o trecho “Non so più, cosa son, cosa faccio” da ópera “As Bodas de Fígaro” de Mozart. Neste vídeo, a professora interage com a cantora, para que esta vire as suas atenções para ela (professora). No final do trecho é a própria aluna que procura a professora como interlocutor. A intervenção resultou numa execução da parte da *mezzo soprano* em que foi evidente uma maior intensidade musical.

Numa fase seguinte, o *coach* distribuiu por cada aluno, um trecho simples de uma obra operática e explicou a cada um, o contexto em que aqueles trechos se inserem no argumento da ópera. Seguidamente pediu aos alunos que interpretassem o trecho de acordo com esse contexto. Foi dada cerca de meia hora para que os alunos estudassem os trechos e de seguida, reunimo-nos para trabalhar individualmente com cada aluno. A distribuição foi feita de acordo com a seguinte ordem:

- Participante A: Trecho de “Sansão e Dalila” (Saint-Saens), em que Dalila quer seduzir Sansão para lhe cortar o cabelo. O aluno tem de expressar uma atitude de sedução através da sua execução.

- Participante B: Trecho de *Norma* (Bellini) em que a Casta Diva tem um amor impossível. O aluno tem de expressar uma atitude de angústia na sua execução.
- Participante C: *Avé Maria* (Bach/Gounod), em que a mensagem se destina a Deus, numa “conversa” íntima e introspectiva (oração). O aluno tem que executar a obra como se o seu discurso fosse uma súplica.
- Participante D: Trecho de *La Traviatta* (Verdi) em que a protagonista está a morrer, pouco após apaixonar-se, imaginando como seria a sua vida sem adoecer. O aluno tem de expressar essa nostalgia na sua execução.
- Participante E: Trecho de *Montecchi i Capuletti* (Donizetti), em que a heroína é rejeitada pelo seu amor e enlouquece. O aluno tem de expressar dor e zanga na sua execução.
- Participante F: Trecho de *La Traviatta* de Verdi em que Violeta pede ao Alfredo para que ele a ame tal como ela o ama (ama-me tanto quanto eu te amo). O aluno tem de expressar essa paixão na sua execução.

O trabalho seguinte consistiu em ouvir os alunos participantes, um a um, na frente de todos. O *coach* começou a falar com os alunos enquanto tocavam, sugerindo a cada passagem, a cada frase, que se focassem no contexto e na intenção sugerida na obra. Solicitou que se abstrássem o mais possível de questões técnicas. Que não se preocupassem com imperfeições de som ou com a afinação.

Na segunda sessão, os participantes apresentaram obras musicais que estão a estudar, e foi realizado um trabalho mental e de comportamento em palco. Da observação tomámos as notas das páginas seguintes.

### **III.4.3.1. Participante A**

Instrumento: Violino, aluno do 7.º grau, 16 anos.

Execução inicial: O aluno apresenta um andamento de uma Partita de Bach para violino solo. É um aluno com técnica apurada, boa afinação e um som razoável. Porém, o fraseado é inexistente ou forçado. O aluno tem a obra trabalhada, no entanto está preso de movimentos e a comunicação artística não flui. As dinâmicas e os reguladores existem, mas não de forma natural.

Abordagem do coach ao aluno: O *coach* propõe ao aluno que imagine um jogo. Um grupo de crianças a jogar às escondidas. É o aluno que tem de procurar os restantes jogadores. O fraseado tem de ilustrar essa procura, imaginada pelo aluno. O *coach* esconde-se e o aluno tem de o procurar em vários locais. No final de cada frase, ele encontra o *coach* e ganha o jogo.

### **III.4.3.2. Participante B:**

Instrumento: Flauta, Aluno do curso livre, 19 anos.

Execução inicial: O aluno apresenta uma obra de um autor romântico, executando uma frase lenta e de caráter intimista. O aluno consegue fazer o pianíssimo que está escrito, bem como o vibrato controlado e lento, porém a frase está estática. O aluno está tenso, no intuito de controlar a difícil execução.

Abordagem do coach ao aluno: O *coach* pede ao aluno que se sente numa cadeira, com as costas direitas, as pernas afastadas e os pés para a frente. Pede-lhe ainda que se foque no total relaxamento do maxilar inferior e que execute de novo a passagem. A frase soa agora mais solta, com as notas mais coladas. Depois disto, pede ao aluno para se por de pé novamente e sugere que este se imagine a ter uma “conversa” com uma divindade. Um ser superior, todo-poderoso, que o ouve, em tom de súplica.

### **III.4.3.3. Participante C:**

Instrumento: Violino, aluno do 8º grau, 17 anos.

Execução inicial: O aluno executa a introdução do concerto em Lá Maior de Mozart. Começa com um conjunto de frases lentas e intensas, com uma suspensão no final do mesmo, dando lugar, de súbito a uma passagem rápida e alegre. Não há qualquer contraste, sendo que o vibrato e o som são estáticos e iguais, mudando apenas o andamento e havendo algum ataque nas notas seguintes. O aluno está manifestamente nervoso. Porém apresenta notória capacidade técnica para executar a passagem.

Abordagem do *coach* ao aluno: O *coach* senta-se à frente do aluno, estando este em pé. Pede ao aluno que não olhe para a partitura e que imagine, à sua frente, uma mulher bonita ou a namorada ou alguém por quem ele esteja apaixonado. O objetivo é assumir uma atitude de conquista, de quem corteja, de quem entrega o seu coração. O aluno começa a tocar. No fim da primeira frase, o *coach* olha com ar emocionado e levanta-se. Na sequência do fraseado, que se pretende aumentar de intensidade emocional, o *coach* aproxima-se, aos poucos do aluno. No final da frase, o *coach* abraça o aluno e diz-lhe “conquistaste-me! Agora estás contente! Festeja e saboreia tua conquista!”. Começa o andamento rápido.

### **III.4.3.4. Participante D:**

Instrumento: Violeta, aluno de licenciatura, 20 anos.

Execução inicial: O aluno executa uma peça de nível superior, de cariz lento e intenso, *appassionato*, que requer muitos reguladores de dinâmicas, associados a mudanças de *vibrato*, na sua amplitude e velocidade. O aluno respeita todas as indicações da partitura e mostra confiança e segurança no decorrer de toda a peça. No entanto os gestos e movimentos são algo artificiais e a respiração é demasiado ofegante e desproporcionada. Para além disso, o aluno denota alguma crispação (tensão corporal) que se reflete na interpretação, tornando-a precipitada e pouco “respirada”.

Abordagem do *coach* ao aluno: O *coach* pede a outro aluno para ser o “interlocutor”, isto é, a entidade a quem se dirige toda a mensagem musical da peça. O discurso

musical. O foco. Este interlocutor tem por função colocar-se frente a frente com o aluno enquanto ele toca. Ao longo da interpretação, o interlocutor vira-se de costas para o aluno ou vai para trás dele. O aluno tem de seguir e chamar a atenção do interlocutor para o que lhe quer dizer através da música. Esta movimentação acontece em momentos-chave (finais de frase, mudança de dinâmicas, reguladores, mudança de tessitura). O *coach* vai apelando para que o aluno seja mais convincente, emotivo, frontal. Que assuma a postura de quem tem algo de vital importância a dizer e que só tem uma oportunidade para “conquistar” o interlocutor.

#### **III.4.3.5. Participante E:**

Instrumento: Violino, aluno de licenciatura, 18 anos

Execução inicial: Este aluno está prestes a apresentar-se a solo, com orquestra, para interpretar o 1.º andamento do concerto para violino de Sibelius. É um aluno muito introvertido e apresenta-se com muito medo e com algum descontrolo emocional, que se reflete na afinação e na qualidade do som. Dias antes este aluno fizera exame de violino, no qual se apresentou com muita ansiedade e conseqüentemente, com muitas falhas, nomeadamente de memória e passagens rápidas pouco definidas e descontroladas. O aluno tem enormes dificuldades em abstrair-se da presença de um Júri. No contexto desta *masterclass*, o aluno interpreta todo o 1.º andamento na presença de outros participantes deste estudo. A sua interpretação reflete pouco som, poucas nuances. O concerto está bastante trabalhado e dominado do ponto de vista técnico.

Abordagem do *coach* ao aluno: A princípio, o *coach* pede ao aluno para relaxar o maxilar inferior (queixo) e respirar, sentindo o ar passar do céu da boca para o nariz. Ao mesmo tempo pede ao aluno para se sentar numa cadeira com as suas costas coladas ao espaldar da mesma, com o peito para fora e os pés afastados. De seguida, o *coach* pede ao aluno para interpretar as primeiras frases do concerto. Soa bastante melhor. O corpo parece ser uma caixa de ressonância que complementa o violino. Depois pede ao aluno para se levantar e manter a postura descontraída de queixo e de ancas e focar-se novamente no fluxo de ar a passar do céu da boca para o nariz. Nesta altura o aluno consegue abstrair-se dos presentes e a frase sai mais musical e definida.

Para além disto, o *coach* pede a outro participante que ajude no movimento circular de ancas do aluno enquanto ele toca. O som está cada vez mais redondo, mais sólido e o trabalho técnico levado a cabo nos meses anteriores toma forma, com resultados excelentes nestes primeiros compassos da obra. Este trabalho é desenvolvido, trabalhando-se essencialmente a postura do corpo como caixa de ressonância. É igualmente pedido ao aluno que não fique fixo, que se mova e que se foque sempre no movimento corporal, paralelamente ao fraseado musical. No decorrer desta sessão, o *coach* pede ao aluno que interprete o andamento completo, sem interrupções, na frente de todos os participantes da *masterclass*. Vai pedindo que o aluno “interaja” com os ouvintes participantes. Que passe a “mensagem”, o discurso de forma a convencer quem o ouve. Que não pense na articulação das notas, mas que se foque apenas em intenções e reações que ilustrem o fraseado musical.

#### **III.4.3.6. Participante F:**

Instrumento: Flauta, aluno de licenciatura, 19 anos.

Execução inicial: Este aluno vai fazer brevemente prova de entrada numa orquestra. Terá que apresentar um andamento de um concerto para flauta e orquestra. Este andamento começa lento, com frases longas e suspensões naturais. O aluno tem a obra muito bem trabalhada tecnicamente. É um aluno que apresenta um trabalho técnico muito controlado e trabalhado com frequência diária. Quando começa a tocar, as frases não “respiram”, isto é, as notas não se salientam. O aluno mostra tendência para acelerar o andamento.

Abordagem do *coach* ao aluno: O *coach* começa por fazer um trabalho de descontração corporal semelhante ao dos alunos atrás referidos. Depois, o *coach* chama a atenção para o facto de este início da obra ser muito operático. As frases têm de ser bem definidas, como um texto e uma mensagem intensos, notas com corpo, redondas. Pede ao aluno para cantar uma passagem e de seguida pede-lhe que toque na flauta, com diferenças significativas para melhor. De seguida o aluno toca para os restantes participantes. O *coach* vai pedindo intensidade nos fraseados. Pede mesmo para o aluno o seguir com o olhar e para lhe transmitir algo que o convença. Anda pela sala e pede ao aluno para o seguir com o corpo, num ato de insistência, para que a

intensidade não se perca e os crescendos ganhem forma natural. Numa passagem rápida, pede ao aluno que se “zangue”, que adote uma atitude de agressividade e provocação ao seu interlocutor (o próprio *coach*).

## Capítulo IV: Resultados

### IV.1. Análise dos inquéritos

Os dados e gráficos seguidamente apresentados, resultantes da análise dos inquéritos, representam aspetos ligados à ansiedade e à autoeficácia dos alunos. Os resultados globais dos inquéritos podem ser consultados nos anexos III e IV deste trabalho.

#### IV.1.1. Análise do inquérito direcionado aos alunos de instrumento

Obteve-se uma amostra de 121 respostas de alunos entre os 7 e os 37 anos, sendo 66,9% do género feminino e 33,1% do género masculino.

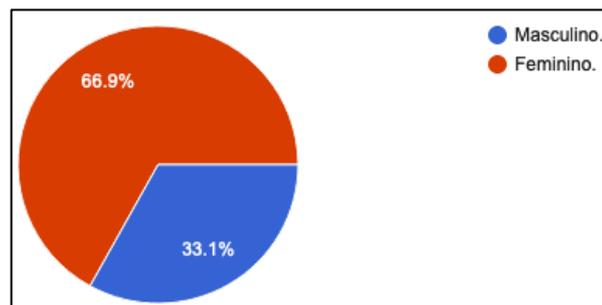


Fig. 13: Gráfico representativo do género dos alunos participantes (figura elaborada pelo autor).

63,6% dos alunos revelaram ter batimento cardíaco acelerado antes de entrar em palco, 47,9% revelaram ter suores nas mãos e 30,6% afirmam sentir tremores. Apenas 20,8% dos alunos declaram não ter qualquer sintoma fisiológico associado à ansiedade antes de uma *performance*.

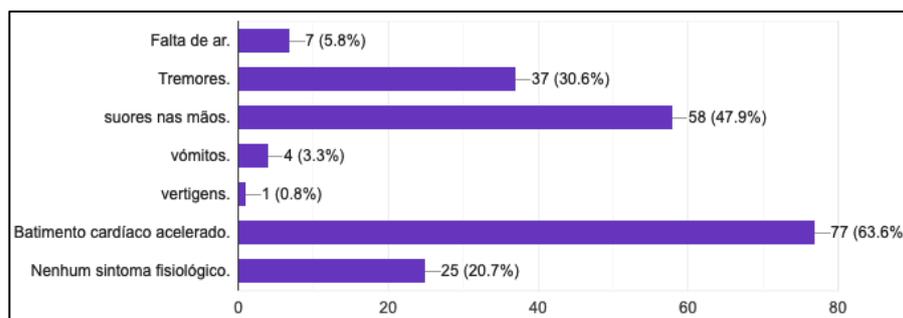


Fig. 14: Gráfico representativo dos sintomas de ansiedade dos alunos participantes, antes de uma *performance* (figura elaborada pelo autor).

Apenas 20% dos alunos desta amostra revelaram vontade de serem ouvidos em público.

Sobre o que pensam antes de uma audição ou de uma prova, cerca de metade mencionaram que as suas prestações têm de ser perfeitas, 34,7% mencionam preocupação pela presença do professor e 28,9% com a presença dos pais.

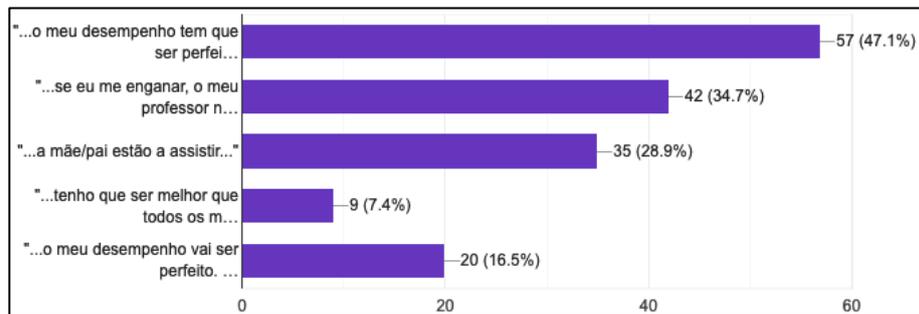


Fig. 15: Gráfico representativo dos pensamentos dos alunos antes de uma *performance* (figura elaborada pelo autor).

Relativamente ao que fazem para se acalmarem antes de uma apresentação, mais de metade afirmaram estudar até entrar em palco, enquanto 43,8% mencionaram realizar exercícios de respiração. 10,7% dos alunos ouvem música e 9,1% tomam tranquilizantes naturais. Apenas 7,4% consomem alimentos ou bebidas açucaradas antes da apresentação.

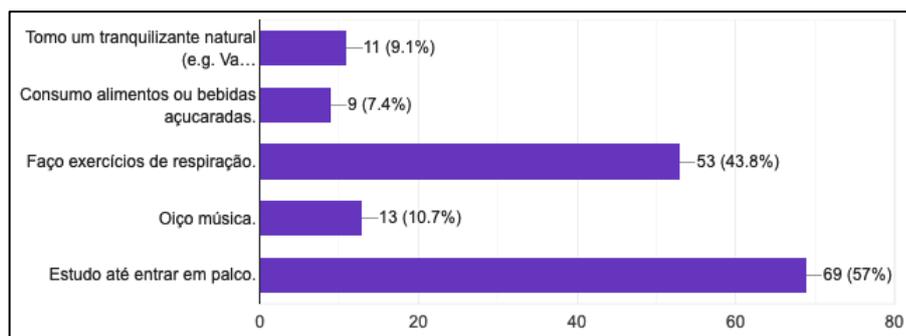


Fig. 16: Gráfico representativo do que os alunos fazem para se acalmarem antes de uma *performance* (figura elaborada pelo autor).

Ao longo de uma *performance*, 6,6% dos alunos revelam abstrair-se completamente focando-se nas suas prestações e 4,1% sentem que estão a satisfazer o público ou o júri. 61,2% destes alunos revelam preocupação com a aproximação de uma passagem de difícil execução. 38% manifestaram estar preocupados com a apreciação por parte do público ou do júri. 27,3% destes alunos mostram preocupação

com a opinião do seu professor e 17,4% mencionaram preocupação com a presença dos pais numa apresentação pública.

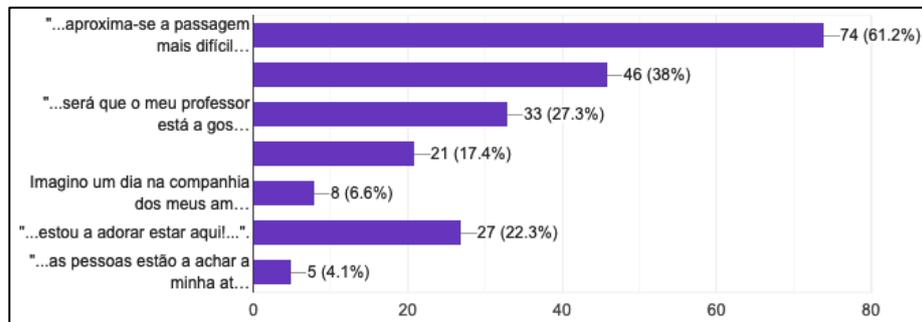


Fig. 17: Gráfico representativo dos pensamentos dos alunos ao longo de uma *performance* (figura elaborada pelo autor).

Sobre avaliação que fazem de si mesmos após uma apresentação, 66,1% fazem uma avaliação positiva, pensando que na apresentação seguinte tudo correrá melhor. 38,8% concluem que deveriam estudar melhor e 34,7% afirmam que deveriam ter estudado mais. 22,3% afirmam ter o perfil para tocar um instrumento musical, mas têm um medo do palco intenso. 15,7% revelam que deviam desistir da música por causa da ansiedade e 5,8% acharam-se fantásticos e confiantes nos seus desempenhos.

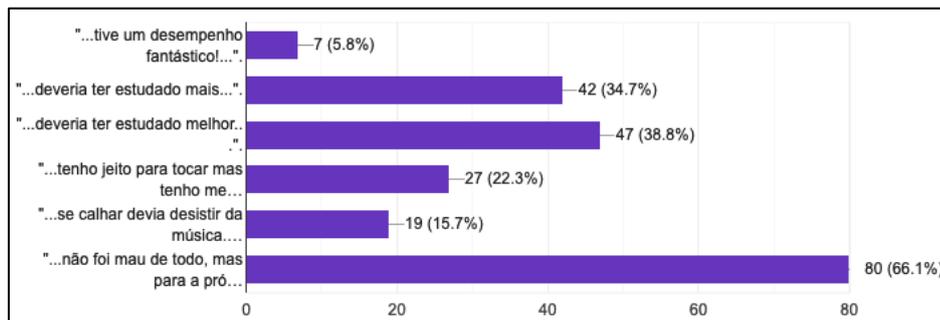


Fig. 18: Gráfico representativo da autoavaliação que os alunos fazem após uma *performance* (figura elaborada pelo autor).

#### IV.1.2. Análise do inquérito direcionado aos professores de instrumento

Do inquérito direcionado aos professores de instrumento do ensino artístico especializado, foi obtida uma amostra de 42 indivíduos entre os 24 e os 60 anos de idade. Dos participantes, 52,4% eram do género feminino e 47,6% eram do género masculino.

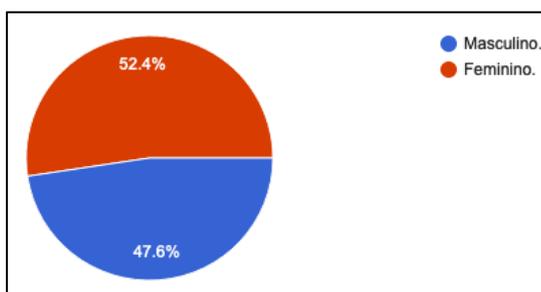


Fig. 19: Gráfico representativo do Género dos professores (figura elaborada pelo autor).

58,4% dos professores afirmam que os alunos revelam maiores índices de ansiedade ao longo do segundo ciclo, entre o 3.º e o 5.º grau de instrumento, ou seja, entre os 12 e os 14 anos (alunos no início da adolescência).

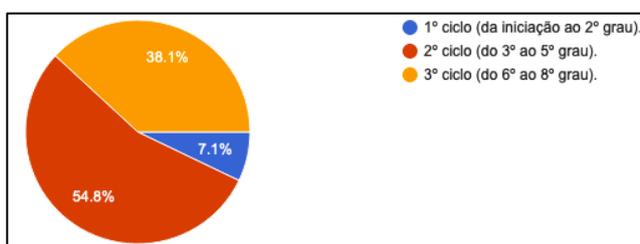


Fig. 20: Gráfico representativo da incidência da ansiedade para cada faixa etária dos alunos (figura elaborada pelo autor).

97,6% dos professores inquiridos referem que trabalham as vertentes técnica e musical com os alunos, mas destes, apenas 64,3% trabalham a vertente emocional.

Quando questionados sobre a forma como ajudam os alunos na diminuição da ansiedade, 57,1% aconselham a que os alunos tenham calma, 47,6% realizam exercícios de relaxamento e 42,9% realizam exercícios de respiração. 40,5% referem pressionar os alunos em contexto de sala de aula, para que eles não sofram stress nas apresentações.

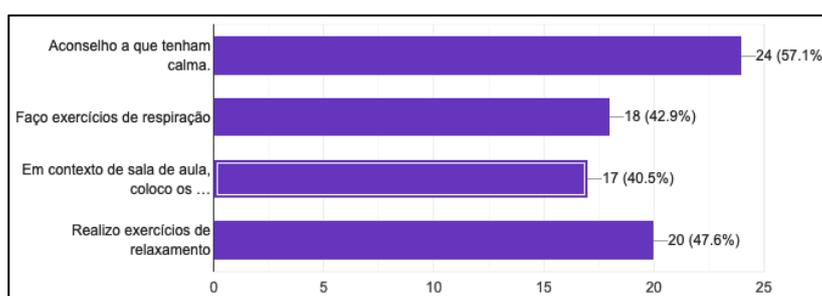


Fig. 21: Gráfico representativo das técnicas adoptadas pelos professores para diminuir a ansiedade dos Alunos (figura elaborada pelo autor).

Relativamente ao *mental coaching*, 59,5% dos inquiridos revelaram estar familiarizados com a prática desta técnica. Destes, 71% afirmam realizar esta prática com os alunos. 29,6% dos professores mencionados afirmam obter resultados positivos em todos os seus alunos e 51,9% obtêm eficácia positiva apenas em alguns alunos.

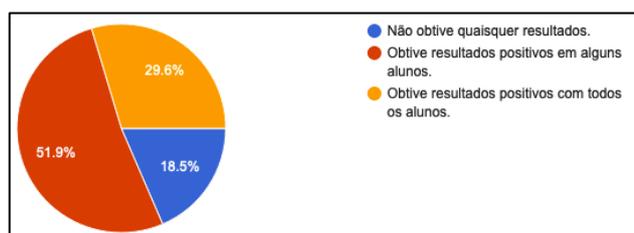


Fig. 22: Gráfico representativo dos resultados obtidos pelos professores com o *mental coaching* (figura elaborada pelo autor).

Relativamente à expressão corporal, 73,8% dos professores referiram utilizar esta técnica com os alunos. Destes, 34,4% mencionaram obter resultados positivos com todos os alunos, e 62,5% mencionaram resultados positivos apenas em alguns alunos.

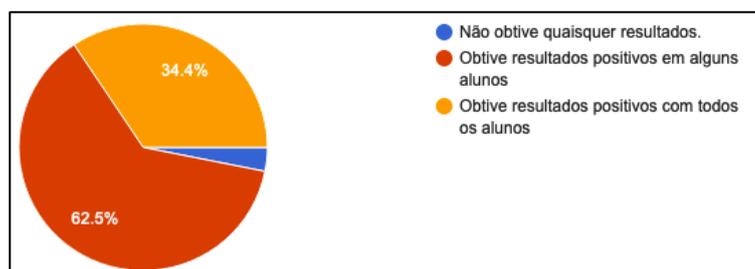


Fig. 23: Gráfico representativo dos resultados obtidos por professores que trabalham a expressão corporal com os alunos (figura elaborada pelo autor).

64,3% dos professores afirmam que a expressão corporal deveria ser uma disciplina lecionada em todas as escolas de música.

59,5% dos professores referiram que o *mental coaching* deveria ser uma prática corrente e essencial à formação do músico. 31% dos inquiridos revela não ter opinião sobre este assunto.

## **IV. 2. Da análise ao relatório da *masterclass* de *Mental Coaching***

De acordo com o relatório apresentado no sub-capítulo 4.3 do capítulo III, o índice de sucesso desta prática reflete resultados positivos em todos os participantes. O resultado das performances revelou um grau bastante elevado de eficácia. Todos os alunos se apresentaram nas suas *performances* aparentemente mais descontraídos e mais concentrados. Melhoraram o som, a afinação, executaram dinâmicas, e tocaram com um sentido musical mais natural e interessante para o ouvinte.

Ao conhecerem e focarem mais a atenção no seu corpo, ao colocarem-se no papel do *performer* em vez de se colocarem no lugar do público, os alunos demonstraram uma atitude musical mais verdadeira e mais natural. Todos eles afirmaram ter sentido muito menos ansiedade, e terem conseguido ter um sentimento crescente de prazer no momento em que estiveram em palco. Os participantes revelaram um elevado grau de despreocupação com questões técnicas e com a presença de figuras importantes como os pais, os professores, os colegas e os membros dos júris.

### **IV.2.1. Participante A**

O som deste participante tornou-se mais natural após as sessões de *mental coaching*. A obra que interpretou ganhou um sentido musical que anteriormente não tinha conseguido exprimir. Antes das sessões apresentava tensões e preocupações. Após a intervenção ganhou relaxamento e tranquilidade. As dinâmicas e o vibrato passaram a surgir naturalmente permitindo uma melhor comunicação com os ouvintes.

### **IV.2.2. Participante B**

Após as sessões de *mental coaching*, o som deste participante ganhou corpo. As notas musicais passaram a ter uma sequência musical coerente. Após a intervenção começou a demonstrar pequenos movimentos corporais que fizeram transparecer descontração. A música começou a surgir como um cântico entoado, com as notas ligadas de forma natural e os reguladores realizados de forma lógica. O timbre do som melhorou, e as várias sequências de notas ganharam uma cor e um contraste que anteriormente não tinham.

### **IV.2.3. Participante C**

Após as sessões de *mental coaching*, o participante C mostrou-se completamente descontraído e focado nas ideias do *coach*. O fraseado ganhou coerência. As dinâmicas passaram a surgir de forma natural. O som ganhou cor e contraste. As suspensões tornaram-se mais longas mas mais naturais, seguidas de um pequeno silêncio que anteriormente não existia. O participante passou a executar as frases rápidas com uma articulação das notas contrastante e muito musical. O aluno conseguiu estar completamente focado no “interlocutor imaginário” sugerido pelo *coach*. Depois das sessões conseguiu ter uma postura melhor e os níveis da sua confiança aumentaram.

### **IV.2.4. Participante D**

Após as sessões de *mental coaching*, os movimentos corporais do participante D tornaram-se mais fluidos e menos tensos, mas acima de tudo, o que mais surpreendeu foram as melhorias na sonoridade e no vibrato (tornaram-se mais naturais e mais contrastantes). O aluno passou a conseguir mais intensidade sonora. Segundo referiu o participante, os seus níveis de ansiedade passaram a ser quase impercetíveis. Para o observador, o aluno pareceu conseguir utilizar o seu corpo como uma caixa de ressonância, uma espécie de extensão do instrumento.

### **IV.2.5. Participante E**

Após as sessões de *mental coaching* o aluno apresentou uma postura muito mais solta e uma atitude mais confiante. O fraseado passou a ser mais contrastante e os movimentos corporais passaram a refletir descontração e liberdade de movimentos. A articulação das notas passou a ser bem definida e o *vibrato* tornou-se mais controlado e natural. Três dias após a *masterclass*, este participante apresentou-se a solo à frente de uma orquestra a interpretar o 1º andamento do concerto de Sibelius numa sala grande e lotada. A sua interpretação da obra foi muito bem conseguida, atingindo uma execução de nível superior ao do exame. Exame esse que este aluno realizou antes das sessões de *mental coaching*.

#### **IV.2.6. Participante F**

Após as sessões de *mental coaching*, o som do participante F tornou-se mais presente. Demonstrou mais confiança, principalmente na execução das passagens difíceis da peça. A obra, no seu todo, ganhou coerência musical, com contrastes definidos, naturais, e uma melhor articulação. As intenções sugeridas pelo *coach* estiveram presentes ao longo da sua execução da obra, que conseguiu interpretar com uma qualidade muito superior ao que conseguia anteriormente.

#### **IV.3. Da análise ao relatório das aulas de Expressão Corporal**

Ao longo da PES (Prática de Ensino Supervisionada), foram observados alunos em contexto de sala de aula e também em contexto de provas e audições, pelo que se pode aferir do resultado da expressão corporal (dramática) e da sua eficácia nas *performances* dos alunos.

O trabalho de expressão corporal, revela melhorias no que respeita à confiança dos alunos nas suas relações interpessoais. No entanto, e apesar do trabalho realizado, muitos destes alunos revelaram não se conseguirem abstrair totalmente do medo do palco. Os resultados foram positivos apenas em alguns alunos.

A expressão corporal é uma disciplina trabalhada em aulas coletivas, que envolvem questões que se prendem com a confiança do próprio aluno em si e nos outros alunos. É porém uma técnica que não se foca nos pormenores do repertório e do trabalho de palco. Após as sessões parece ter havido uma melhoria substancial no equilíbrio emocional dos alunos, mas não uma melhoria do estado emocional dos alunos em contexto de palco ou prática musical.

## Capítulo V: Discussão

### V. 1. Conclusões

De acordo com os inquéritos administrados aos participantes, apenas um em cada cinco alunos afirma não ter qualquer sintoma fisiológico antes de entrar em palco. Apenas um aluno em cada cinco participantes tem prazer em ser ouvido. Após uma apresentação, apenas 5% dos alunos se sentem felizes com a sua prestação. O trabalho aqui apresentado é pois, esclarecedor sobre a enorme quantidade de alunos com dificuldade em lidarem com o medo do palco, e consequentemente, com a dificuldade em se concentrarem nas suas *performances*.

Da análise aos relatórios das aulas de expressão corporal e de *mental coaching*, pode concluir-se que estas duas técnicas poderão ser úteis para alunos e profissionais das artes performativas. No entanto, a expressão corporal revela maior eficácia quando utilizada como parte integrante ou complementar do treino mental (*mental coaching*). A expressão corporal pode ajudar os alunos a conseguirem ter o controlo do seu corpo, dos seus movimentos e execução de um instrumento. Contudo, este controlo pode não ser permanente por não estar associado a um contexto, a um momento, a uma figura, a um cenário ou mesmo a uma intenção. São estas componentes, juntamente com a expressão corporal que dão eficácia à preparação mental dos alunos de música.

Na *masterclass* de *mental coaching*, todos os alunos participantes apresentaram-se com níveis de ansiedade elevados. As suas apresentações iniciais refletiram tensões musculares, descontrolo da pulsação e pouca intencionalidade musical. Após a intervenção do *coach*, os níveis de ansiedade de todos alunos participantes baixaram claramente, sendo que os níveis de autoeficácia aumentaram substancialmente. No final destas sessões, todos os participantes tiveram resultados positivos nas suas *performances*. Conclui-se que o *mental coaching* é útil na redução da ansiedade e no aumento da autoeficácia dos alunos. A par de um trabalho de acuidade técnica com os alunos, deve ser realizado trabalho de palco, no qual o discurso musical deve ser mentalmente ilustrado com imagens, intenções e direcionado para interlocutores.

Conclui-se também que o trabalho mental (*mental coaching*) parece pouco explorado e trabalhado em contexto de sala de aula, pelos professores de música instrumental ou vocal.

Os professores afirmam que os alunos apresentam maiores índices de *stress* entre os 12 e os 14 anos. Nesta fase inicial da adolescência revelam-se ou acentuam-se a rebeldia, a instabilidade afetiva, as contradições emocionais e as crises de identidade.

A maioria dos professores afirmam que a expressão corporal e o *mental coach* deveriam ser disciplinas essenciais numa escola de ensino artístico especializado de música, o que afere da eficácia destas duas valências na diminuição da ansiedade e no aumento da autoeficácia na *performance* artística e musical. O *mental coaching* envolve respiração, expressão corporal e interlocutores que ajudam os alunos a interpretar as obras com um discurso musical mais natural.

## **V. 2. Limitações**

O número de participantes pode ter limitado os resultados em termos de generalização. A não utilização de instrumentistas de todas as classes de instrumentos e de diversas faixas etárias, pode igualmente ter sido uma limitação.

Foi possível observar que cada aluno tem uma personalidade própria, e um conjunto de características específicas da sua pessoa. Posto isto não se pode fazer uma análise generalista a partir de apenas seis participantes. Seria útil um estudo com um número de participantes mais alargado.

As sessões da *masterclass* de *mental coaching* decorreram num curto espaço de tempo. Possivelmente, com a realização de um maior número de sessões e durante um período temporal mais alargado os resultados seriam distintos.

Apesar de o *mental coaching* incluir trabalho mental, não fizeram parte deste trabalho alunos com problemas de *stress* em fase aguda. O estudo aqui apresentado limitou-se a uma abordagem educacional e não teve qualquer intervenção clínica.

## Bibliografia

- Albano, A. M., Causey, D., & Carter, B. (2001). *Fear and anxiety in children*. In E. Walker & M. Roberts (Eds.), *Handbook of clinical child psychology*(3th ed). Oxford, United Kingdom: John Wiley & Sons. John Wiley & Sons, Inc.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*(5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Association.
- Assagioli, R. (1990). *The Act of Will*. New York, USA: Harper & Row.
- Bandura, A. (1977). *Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change*. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory*. Englewood Cliff, N. J.: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1994). *Self-efficacy*. In V. S. Ramachandran (Eds.), *Encyclopedia of human behavior* (pp. 71-81). New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1997). *Self- Efficacy. The Exercise of Control*. New York: Worth Publishers.
- Bandura, A. (2008). *A evolução da teoria social cognitiva* (R. C. Costa, Trad.). In A. Bandura, R. G. Azzi, & S. Polydoro (Orgs.). *Teoria social cognitiva: Conceitos básicos* (pp. 15-41). Porto Alegre: Artmed.
- Barros, Marizeth & Batista-dos-Santos, Ana. (2010). *Por dentro da autoeficácia: um estudo sobre seus fundamentos teóricos, suas fontes e conceitos correlatos*. *Revista "Espaço Acadêmico"*, nº 112.
- Bluckert, P. (2006). *The similarities and differences between coaching and therapy*. Bingley, UK.
- Brottons, M. (1994). *"Effects of Performing Condition on Music Performance Anxiety and Performance Quality"*, *National Association for Music Therapy*, pp. 63-81.
- Chalanguier, C. & Bossu, H (1971). *A Expressão Corporal: método e prática*. Ipanema – Rio de Janeiro: Entre livro – Cultural.
- Chakravarthy, Pradeep (2011). *The difference between Coaching and Mentoring*. Forbes.
- Chaves, R. P. (2011), *Imagética Musical; Aspetos Cognitivos da Prática Musical*, *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, Volume 11, nº 3, p. 1050 a 1057, Universidade de Campinas.
- Correa, A. & Terezani, L. (2017). *Expressão Corporal na Educação Física Escolar*. Conpefe.
- Craske, M. G. (1997). *Fear and anxiety in children and adolescents*. *Bulletin of the Menninger Clinic*, 61(2, Suppl A), A4-A36.
- Duque, C. (2003). *Correntes Teóricas da Psicologia: Perspetiva Psicanalítica; Desenvolvimento do Funcionamento Mental e Organização/Estrutura de Personalidade, Introdução à Psicologia*. ESSaF-UAlg.

- Emmons, S., & Thomas, A. (1998). *Power performance for singers*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Escola Artística de Música do Conservatório Nacional – *Projeto Educativo 2013 – 2016*. Lisboa.
- Escola Artística de Música do Conservatório Nacional – *Disciplina de Violino – Provas de Admissão e Avaliação* (Rev. maio de 2018). Lisboa.
- Fedorenko et al (2012). *Language-Selective and Domain-General Regions Lie Side by Side within Broca’s Area*. *Current Biology*, Volume 22, Issue 21.
- Feltz, Déborah L. (1988). *Self-Confidence and Sports Performance*, Michigan State University
- Gallwey, T. (2000). *The Inner Game of Work. Overcoming Mental Obstacles for Maximum Performance*. Orion Business Book. London UK.
- Gitlis, I. (2013). *L’Ame et la Corde*. Paris: Buchet/Chastel.
- Gullone, E. (2000). *The development of normal fear: A century of research*. *Clinical Psychology Review*, 20(4), 429-451. doi: 10.1016/s0272-7358(99)00034-3
- Gusmão et al (2003). *Pontos Referenciais nos Acessos Cranianos*. *Arquivo de Neuropsiquiatria v*
- Havas, K.(1973). *Stage fright, it’s causes and cures with special reference to violin playing*. UK, Bosworth.
- Junior, J. (2010). *Expressão Corporal*. Attribution Non-Commercial (BY-NC).
- Kenny, D.T. & Osborne, M.S. (2006). “*Music performance anxiety: New insights from young musicians.*”; *Advances in Cognitive Psychology*; volume 2; N.º 2-3; pp. 103-112.
- Kenny, D. (2011). *The Psychology of Music Performance Anxiety*. Oxford University Press.
- Krausz, R. (2006). *Coaching executivo: a conquista da liderança*. Ed. Nobel.
- Last, C. (2009). *S.O.S Crianças*. Portugal, Casa das Letras.
- Lockwood, A. H. (1989). *Medical problems of musicians*. *The New England Journal of Medicine*, 320, 221-227.
- Maciente, M. & Netto, A. (2013). *Abrandando o Medo de Palco e a Ansiedade de Performance por meio do foco na construção da interpretação musical*. XXIII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música. Natal.
- Mendonça, M. (2015). *Representações Mentais na Performance Violinística*. Universidade Federal de Goiás. Escola de Música e Artes Cênicas.
- Motos T. (1983). *Iniciação à Expressão Corporal*. Barcelona. Humanitas.
- Neves, P. & Faria, L. (2009). *Auto-conceito e auto-eficácia : semelhanças, diferenças, inter-relação e influência no rendimento escolar*. *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e sociais*. Edições Universidade Fernando Pessoa (pp. 206-218).

- O'Connor, J. (2001). *The NLP Workbook – The Practical Guide to Achieving the Results You Want*. London, U.K.: Thorsons.
- Pascual-Leone, A.; Amedi, A.; Fregni, F.; Merabet, L. (2003). *A Plasticidade do Cortex Cerebral Humano*. Center for Non-Invasive Brain Stimulation, Department of Neurology, Beth Israel Deaconess Medical Center, Harvard Medical School, Boston, Massachusetts.
- Passmore, J., ed. (2016) [2006]. *Excellence in Coaching: The Industry Guide* (3rd ed.). London; Philadelphia.
- Pearson, R. M. (1990). *Up Tempo, down tempo*. British Heart Journal, 64, 354.
- Ramires, A.; Carapeta, C.; Felgueiras, F.; Viana, M. (2001). *Treino de modelagem e visualização mental: Avaliação dos efeitos nas expectativas de auto-eficácia e desempenho de atletas de patinagem*. *Análise Psicológica* 1 (XIX): 15 – 25.
- Rocha, Sérgio & Dias-Netto, Emanuel & Gattaz, Wagner. (2011). *Ansiedade na performance musical: tradução, adaptação e validação do Kenny Music Performance Anxiety Inventory (K-MPAI) para a língua portuguesa*.
- Serpa, S. (2017). *Psicologia do Desporto*. Manual de Curso de Treinadores de Desporto, Grau III, IPDJ.
- Silva, Ronaldo da (2017). *A Imagem Musical Compreendida à Luz dos Estágios de Audição Notacional*. *Revista Vórtex*, Curitiba, v.5, n.3.
- Sinico, A.; Winter L.L. (2012). *Ansiedade na Performance Musical: definições, causas, sintomas, estratégias e tratamentos*. *Revista do Conservatório de Música da UFP el Pelotas*; No.5; pp. 36-64.
- Stallard, P. (2009). *Anxiety: Cognitive behaviour therapy with children and young people*. New York: Routledge.
- Tosi, C. (2009). *Coaching – Um Verdadeiro Gerador de Inovação*. Centro Universitário Una Pro, Reitoria de Pos-Graduação, Pesquisa e Extensao em Gestao Estrategica de Pessoas. Belo Horizonte.
- Weil, P. & Tompakow, R. (1973). *O Corpo Fala*. Ed. Vozes.
- Zdzislaw Jachimecki, Z. (1937). *Chopin, Frederyk Franciszek: Polski slownik biograficzny (vol. 3)*. Krakow: Polska Akademia Umiejetnosci.



## **ANEXO I - Plano das aulas lecionadas**



# **Anexo I – Relatório das aulas lecionadas no âmbito da PES**

## **1 – Alunos A e B**

- Aula 1 – lecionada pelo mestrando no decorrer do primeiro período:
  - a) Exercícios genéricos de mão esquerda, com colocação dos dedos por várias ordens (1234, 1324) (1423).
  - b) Exercícios de arco em cordas soltas com ritmos e correção da direção do arco, bem como mão e braço direitos.
  - c) Correção das posturas de mão no arco e mão esquerda no braço do violino.
  - d) Correção da postura corporal.
  
- Aula 2 – lecionada pelo mestrando no decorrer do segundo período:
  - a) Exercícios de arco todo, metades e quartos com ritmos.
  - b) Exercícios de notas ligadas 4 a 4.
  - c) Papagaio Loiro.
  - d) Au Clair de la Lune.
  
- Aula 3 – lecionada pelo mestrando no decorrer do terceiro período:
  - a) Escala de sol maior.
  - b) Correção de postura, olhar mais para o arco e menos para a mão esquerda.
  - c) Frei João.
  - d) Era uma Vez um Menino.

## **2 – Aluno C**

- Aula 1 – lecionada pelo mestrando no decorrer do primeiro período:
  - a) Escala de Sol Maior e arpejos.

- b) Estudo de Kayser (Heinrich Ernst) op. 20, n.º 20 (trabalho de acordes).
- Aula 2 – lecionada pelo mestrando no decorrer do segundo período:
  - a) Estudo de Mazas (Jacques Féréol) op. 36, n.º 3 – articulação de frases, ritmo e postura.
  - b) 1º andamento do concerto em lá menor, BWV 1041 de Bach (Johann Sebastian) – ritmos e definição das notas.
- Aula 3 – lecionada pelo mestrando no decorrer do terceiro período:
  - a) Solo D, op. 62 de Leonard (Hubert) – acordes, *staccato volante*, correção da postura.

### **3 – Aluno D**

- Aula 1 - lecionada pelo mestrando no decorrer do primeiro período:
  - a) Escala de Ré maior com mudanças de posição - Correção de postura com o violino e direção do arco nas cordas.
  - b) Estudo n.º 4, op. 45 de Wolhfahrt (Franz) (arpejos e ritmos).
  - c) Melodia VI do método para violino, op. 102 de Bériot (Charles Auguste).
- Aula 2 - lecionada pelo mestrando no decorrer do segundo período:
  - a) Estudo de *trillos* – correção de braço direito e energia de dedos.
- Aula 3 - lecionada pelo mestrando no decorrer do terceiro período:
  - a) 1º andamento do concerto op. 13 n.º 2 de Seitz (Friedrich) – cordas dobradas e ligaduras.
  - b) última página do estudo op. 73, n.º 12 de Dankla (Charles).

## 4 - Aluno E

- Aula 1 - lecionada pelo mestrando no decorrer do primeiro período:
  - a) Escala de Lá Maior.
  - b) Estudo op. 36, n.º 7 de Mazas (J. F.) (andante melodioso com passagens na mesma corda e mudanças de posição).
- Aula 2 - lecionada pelo mestrando no decorrer do segundo período:
  - a) Sonatina de Bella Bartok – ritmo e gestão das quantidades de arco.
- Aula 3 - lecionada pelo mestrando no decorrer do terceiro período:
  - a) 1.º andamento do concerto n.º 22 de Viotti (Giovanna Battista) – notas rápidas de cordas alternadas e cordas dobradas.

## 5 - Aluno F

- Aula 1 - lecionada pelo mestrando no decorrer do primeiro período:
  - a) Estudo op. 35, n.º 1 de Dont (Jacob)(acordes) - Correção de afinação ataque de arco na corda e postura de mão esquerda nas extensões.
- Aula 2 - lecionada pelo mestrando no decorrer do segundo período:
  - a) 1.º andamento do Concerto de Mendelssohn (Felix) – cordas dobradas, regularidade rítmica, articulação e pulsação.
- Aula 3 - lecionada pelo mestrando no decorrer do terceiro período:
  - a) Polonaise de Wieniawsky (Henry) – correção do cotovelo direito, acentuação da 2.ª parte dos acordes e o *ricochet*.

## **Aluno – G**

- Aula 1 - lecionada pelo mestrando no decorrer do primeiro período:
  - a) Sonata n.º 1 de Luís de Freitas Branco - Correção de postura e respiração entre frases. Correção de postura de ombros e descontração nas mudanças de posição.
  
- Aula 2 - lecionada pelo mestrando no decorrer do segundo período:
  - a) Capricho op. 1, n.º 23 de Paganini (Niccoló) – correção de pulso e cotovelo nas oitavas iniciais.
  
- Aula 3 - lecionada pelo mestrando no decorrer do terceiro período:
  - a) Capricho op. 1, n.º 15 de Paganini (Niccoló) – correção de tensões de mão esquerda nas notas agudas e da mão direita no arco. Correção da postura corporal.

## **Anexo II – Modelos de autorização para o inquérito aos alunos de instrumento**



Ex.mo (a) Sr (a). Diretor (a) da  
Escola de Música\_\_\_\_\_

Eu, António Manuel Barbosa da Silva, aluno de Mestrado em Ensino da Música na Universidade de Évora, solicito autorização para realizar uma pesquisa através da aplicação de questionários a professores e alunos do ensino artístico especializado de música da vossa instituição. Esta solicitação prende-se com o estudo que estou a realizar intitulado “Ansiedade e Autoeficácia na Performance Artística e Musical” para a dissertação do curso de Mestrado em Ensino da Música da Universidade de Évora com Direção de curso a cargo da Professora Doutora Ana Telles Bereau e a orientação do Professor Doutor Carlos Damas.

O objetivo do estudo é analisar e refletir sobre noção/noções que alunos e professores têm sobre a ansiedade em performance, ou seja, o que para cada um destes elementos são fatores desencadeantes de ansiedade e como esta poderá ser um dos motivos inibidores do sucesso escolar dos alunos, considerando-se que a sua diminuição possa promover mudanças no processo educativo dos alunos por forma a melhorar as suas aprendizagens e as suas motivações.

Os questionários serão enviados à totalidade de professores e alunos do ensino artístico especializado, lecionado na vossa instituição.

Os professores receberão o questionário na sua caixa de correio (e-mail) e responderão online ao mesmo.

Face aos alunos, será solicitada autorização aos Encarregados de Educação para a participação dos seus educandos no estudo. Quando e se necessário, disponibilizar-me-ei para estar presente numa sala de informática da escola, mediante autorização da direção da Escola e disponibilidade da sala por forma a facilitar o preenchimento do questionário.

Quero informar que o caráter ético desta pesquisa assegura a preservação da identidade dos participantes (professores e alunos). Uma das metas para a realização deste estudo é o meu comprometimento em possibilitar aos participantes, um retorno dos resultados da pesquisa caso estejam interessados. Solicito ainda a permissão para a divulgação destes resultados e suas respetivas conclusões em forma de pesquisa, preservando o sigilo, uma vez que os questionários manterão o anonimato dos participantes.

Informo, ainda, que já foi solicitada autorização ao MIME para aplicação dos questionários em meio escolar.

Agradeço a vossa compreensão e colaboração no processo de desenvolvimento deste estudo.

Atenciosamente,

Évora, 19 de Junho de 2019

---

(António Manuel Barbosa da Silva)

Mestrando do Curso de Mestrado em Ensino da Música

Mestrando: António M. B. Silva  
antonbarbosa@gmail.com

Orientador: Carlos Damas  
carlosdamas@fcs.unl.pt



PEDIDO DE COLABORAÇÃO/AUTORIZAÇÃO

Exmo. Sr. Encarregado de Educação

No âmbito do estudo que estou a realizar intitulado “Ansiedade e Autoeficácia na Performance Artística e Musical” para a dissertação do curso de Mestrado em Ensino da Música da Universidade de Évora, sob a orientação do Professor Doutor Carlos Damas, vimos por este meio solicitar a colaboração de V. Ex.

O objetivo do estudo é analisar e refletir sobre noção/noções que alunos e professores têm sobre a ansiedade em performance, ou seja, o que para cada um destes elementos são fatores desencadeantes de ansiedade, e como esta poderá ser um dos motivos inibidores do sucesso escolar dos alunos, considerando-se que a sua diminuição possa promover mudanças no processo educativo dos alunos, por forma a melhorar as suas aprendizagens e as suas motivações, pelo que se pede a vossa autorização.

O questionário é anónimo e os dados recolhidos serão mantidos confidenciais, respeitando os princípios deontológicos de investigação em Ensino da Música. O preenchimento dos questionários pelos alunos será realizado em casa ou em contexto escolar, em horário a combinar entre o investigador e o Professor/Diretor de Turma, com o conhecimento e autorização da Direção da Escola.

Para autorizar a participação do seu educando, preencha por favor o destacável que se segue, pedindo ao seu educando que o entregue ao Diretor de Turma.

Agradecemos desde já a vossa atenção e colaboração neste projeto.

Évora, 19 de Junho de 2019

-----  
---

Eu, \_\_\_\_\_, Encarregado/a de Educação do/a aluno/a \_\_\_\_\_, a frequentar o \_\_\_ ano, na turma \_\_\_, com o nº \_\_\_, venho por este meio autorizar que o meu educando participe no estudo que está a ser realizado intitulado **Ansiedade e Auto-eficácia na Performance Artística e Musical** através da resposta de um questionário.

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
(Assinatura do Encarregado de Educação)

Mestrando: António M. B. Silva  
antonbarbosa@gmail.com

Orientador: Carlos Damas  
carlosdamas@fcsh.unl.pt



Ex.mo(a) Sr(a). Professor(a) da  
Escola de Música\_\_\_\_\_

Eu, António Manuel Barbosa da Silva, aluno de Mestrado em Ensino da Música na Universidade de Évora, solicito autorização para realizar uma pesquisa através da aplicação de questionários a professores e alunos do ensino artístico especializado de música da vossa instituição. Esta solicitação prende-se com o estudo que estou a realizar intitulado “Ansiedade e Autoeficácia na Performance Artística e Musical” para a dissertação do curso de Mestrado em Ensino da Música da Universidade de Évora com Direção de curso a cargo da Professora Doutora Ana Telles Bereau e a orientação do Professor Doutor Carlos Damas.

O objetivo do estudo é analisar e refletir sobre noção/noções que alunos e professores têm sobre a ansiedade em performance, ou seja, o que para cada um destes elementos são fatores desencadeadores de ansiedade e como esta poderá ser um dos motivos inibidores do sucesso escolar dos alunos, considerando-se que a sua diminuição pode promover mudanças no processo educativo dos alunos por forma a melhorar as suas aprendizagens e as suas motivações.

Os questionários serão enviados à totalidade de professores e alunos do ensino artístico especializado, lecionado na vossa instituição.

Os professores receberão o questionário na sua caixa de correio (e-mail) e responderão online ao mesmo.

Quero informar que o carácter ético desta pesquisa assegura a preservação da identidade dos participantes (professores e alunos). Uma das metas para a realização deste estudo é o meu comprometimento em possibilitar,

aos participantes, um retorno dos resultados da pesquisa, caso estejam interessados. Solicito ainda a permissão para a divulgação destes resultados e suas respetivas conclusões, em forma de pesquisa, preservando o sigilo, uma vez que os questionários manterão o anonimato dos participantes.

Informo, ainda, que já foi solicitada autorização ao MIME para aplicação dos questionários em meio escolar.

Agradeço a vossa compreensão e colaboração no processo de desenvolvimento deste estudo.

Atenciosamente,

Évora, 19 de Junho de 2019

---

(António Manuel Barbosa da Silva)

Mestrando do Curso de Mestrado em Ensino da Música

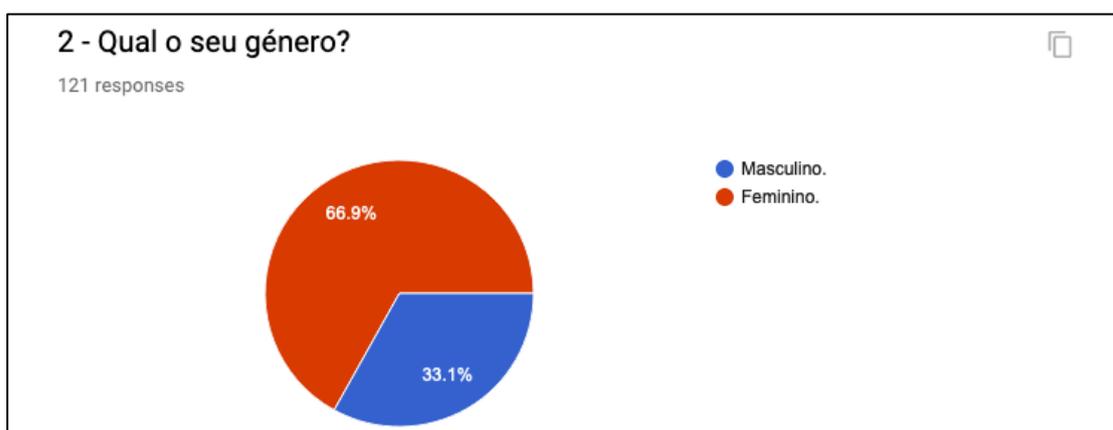
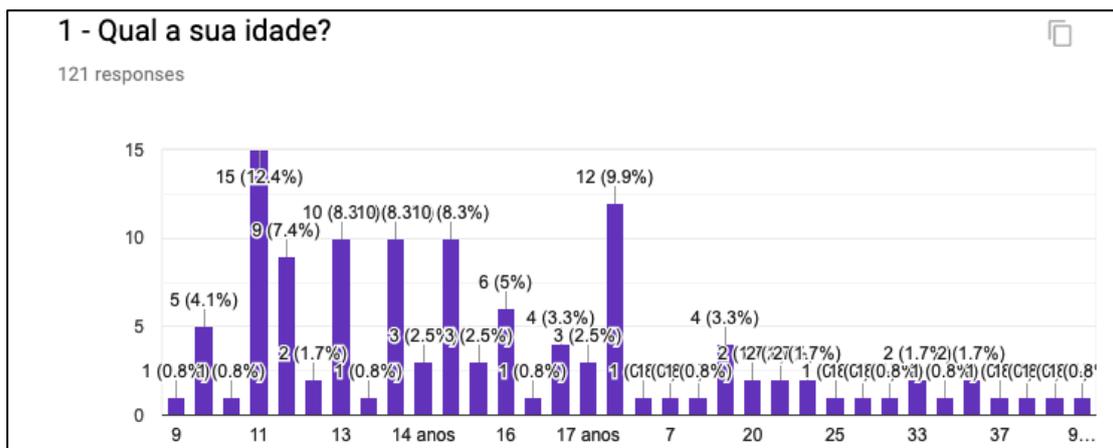
Mestrando: António M. B. Silva  
antonbarbosa@gmail.com

Orientador: Carlos Damas  
carlosdamas@fcs.unl.pt

## **Anexo III – Resultados do Inquérito aos alunos do ensino artístico especializado de música**

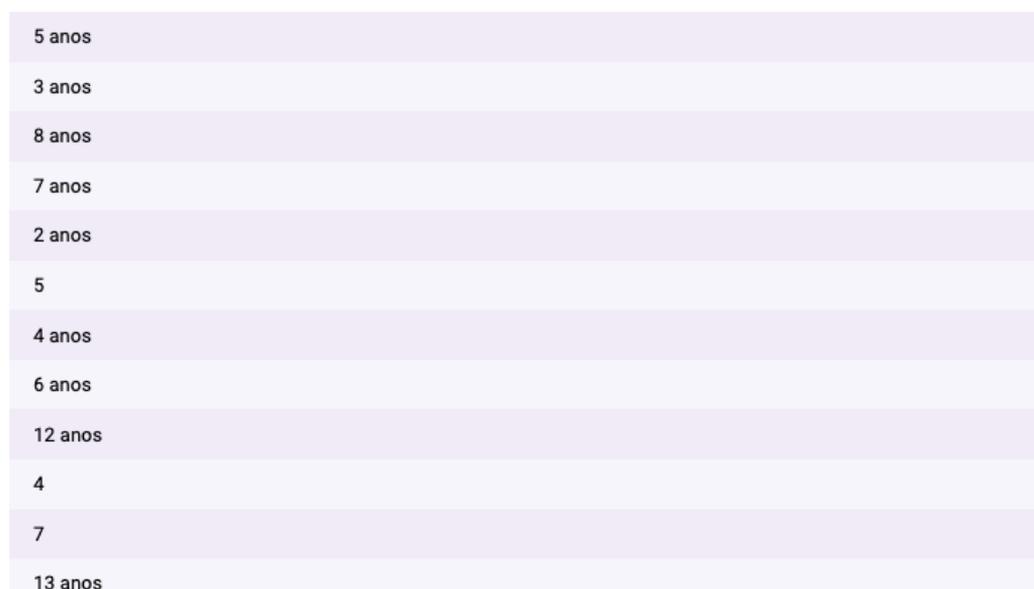


## Anexo III – Resultados do Inquérito aos alunos do ensino artístico especializado de música



### 3 - Há quanto tempo estuda o seu instrumento?

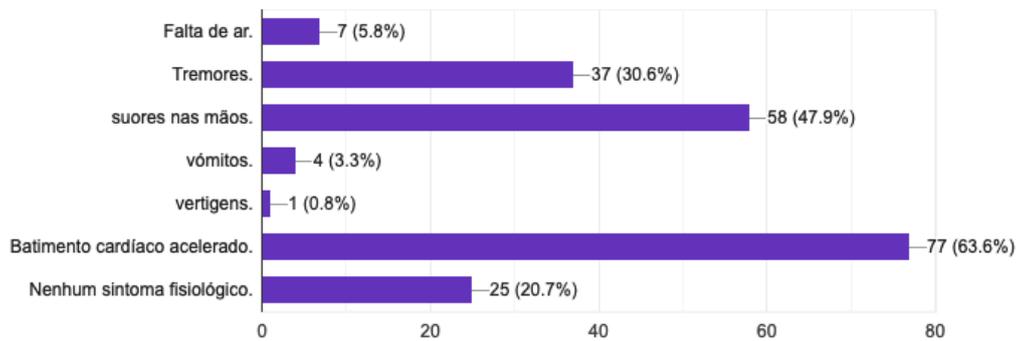
121 responses



12
10 anos
7 meses
21 anos
5 anos
6 meses
9 anos
10
Há 27 anos.
8 meses
2 e meio
Á um ano e meio
2
12anos
20
23
Há 9 anos
6
11 anos
28
Há dois anos e meio
Desde os meus 7 anos
17 anos
Desde o 5º ano ou seja há uns 3 anos
9 anos
quase 2 anos
1 ano e 3 meses
desde 2000
2,5 anos
Quase 2 anos
5 Anos
Há um ano e meio
3 anos
sete anos
1 ano e meio
6/7 anos
4 anos
1 ano

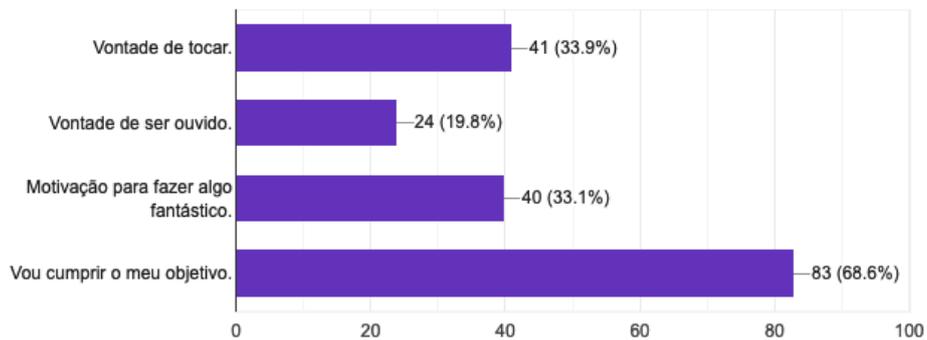
#### 4 - Tem algum(ns) destes sintomas fisiológicos antes de entrar em palco?

121 responses



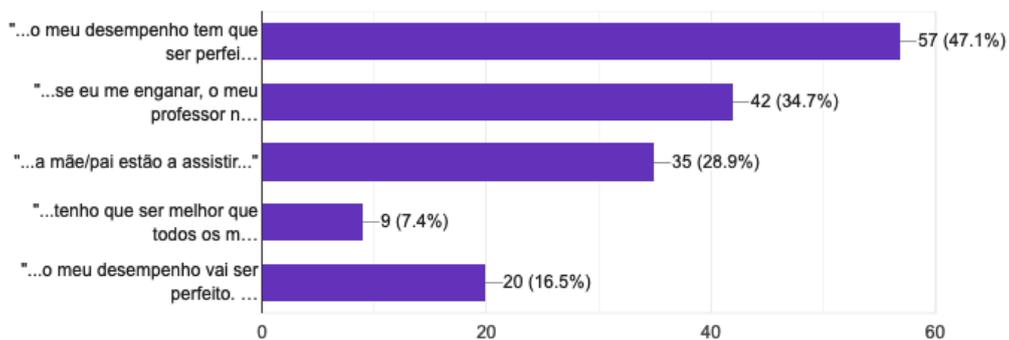
#### 5 - Normalmente tem alguma(s) destas sensações antes de entrar em palco?

121 responses



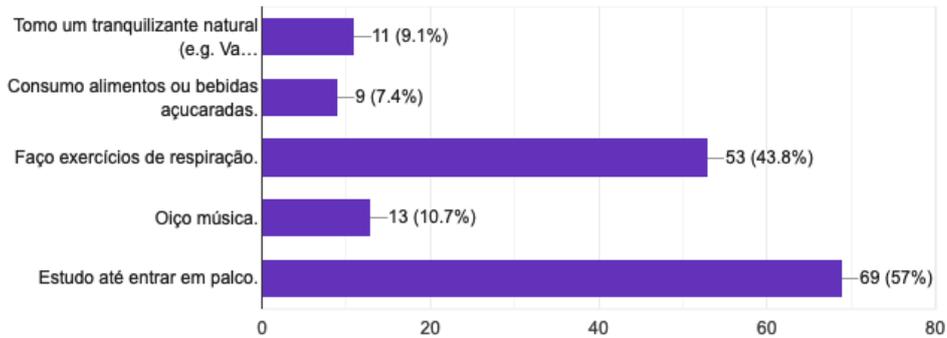
#### 6 - Quais os seus pensamentos antes de uma audição, concerto ou teste/prova?

121 responses



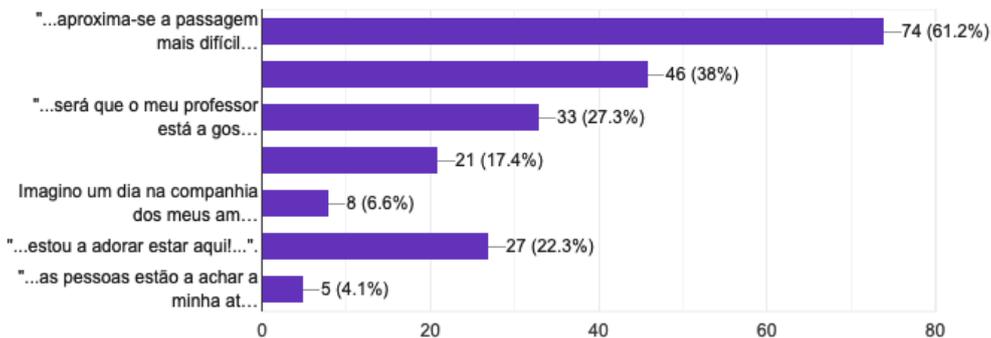
### 7 - Antes de um teste/prova, audição ou concerto, o que faz para se acalmar?

121 respostas



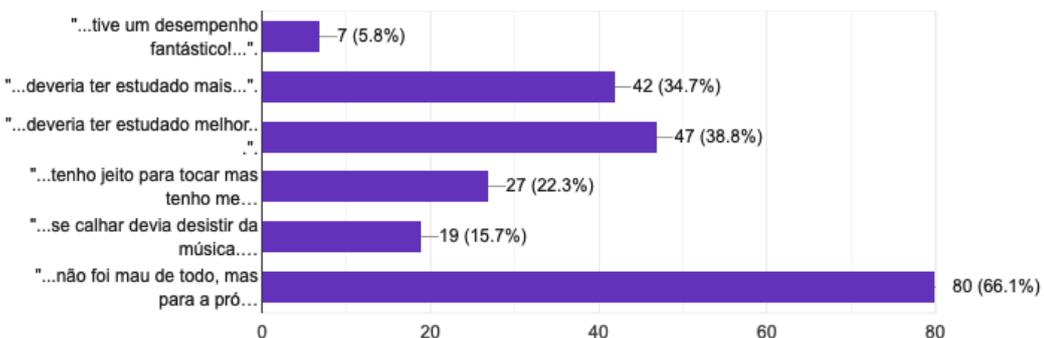
### 8 - Quais os seus pensamentos durante uma atuação?

121 respostas



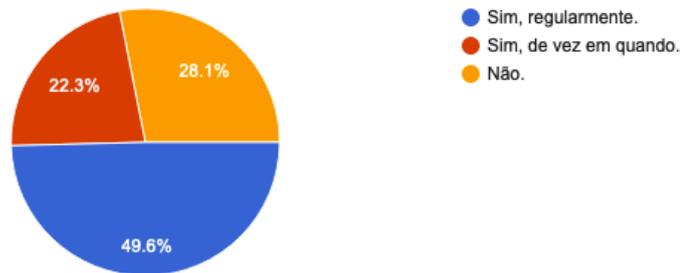
### 9 - Por norma, depois de se apresentar em público, que julgamentos faz acerca de si próprio?

121 respostas



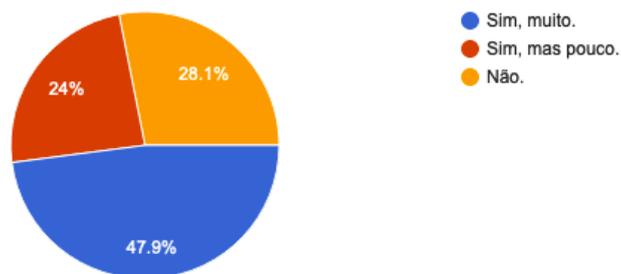
### 10 - Pratica algum desporto?

121 responses



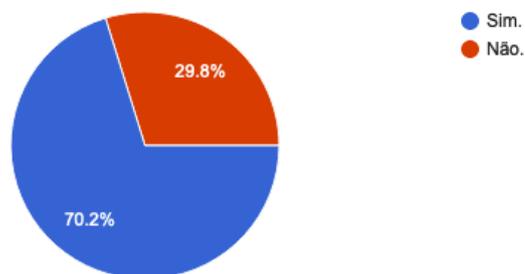
### 11 - A ginástica/desporto tranquiliza-o/a

121 responses



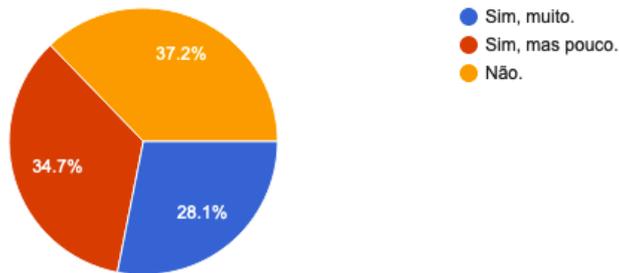
### 12 - Alguma vez fez exercícios de respiração?

121 responses



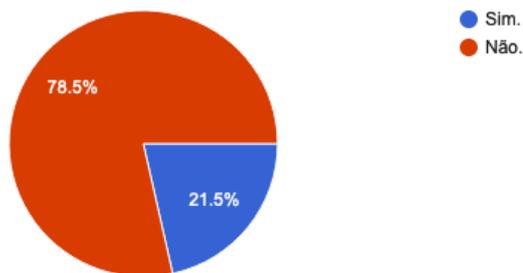
13 - Se sim, ajudou-o/a a ficar mais calmo/a durante as suas atuações?

121 responses



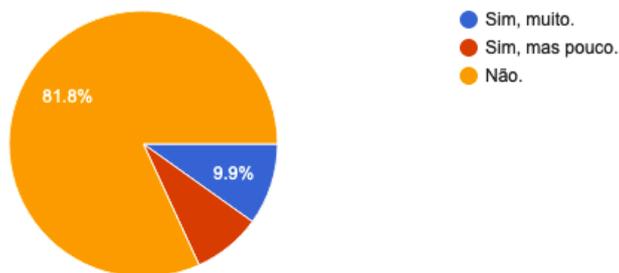
14 - Já fez meditação?

121 responses



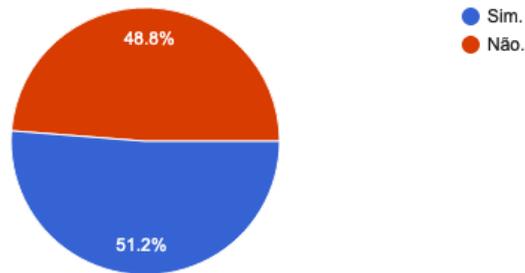
15 - Se sim, ajudou-o/a a ficar mais calmo/a durante as suas atuações?

121 responses



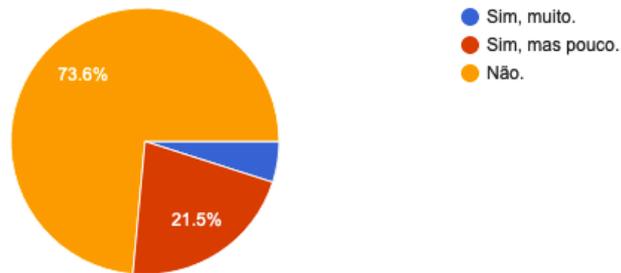
### 16 - Já fez Expressão Dramática

121 responses



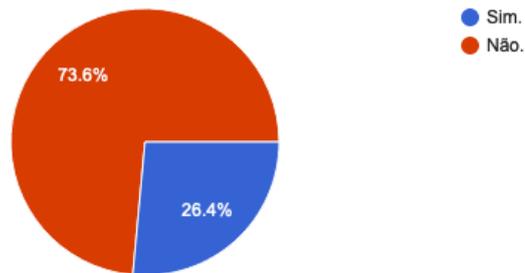
### 17 - Se sim, ajudou-o/a a ficar mais calmo/a durante as suas atuações?

121 responses



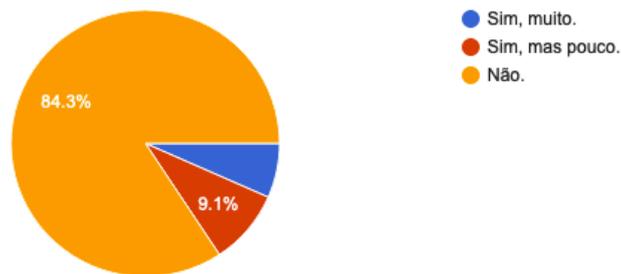
### 18 - Já praticou Expressão Corporal?

121 responses



### 19 - Se sim, ajudou-o/a a ficar mais calmo/a durante as suas atuações?

121 responses





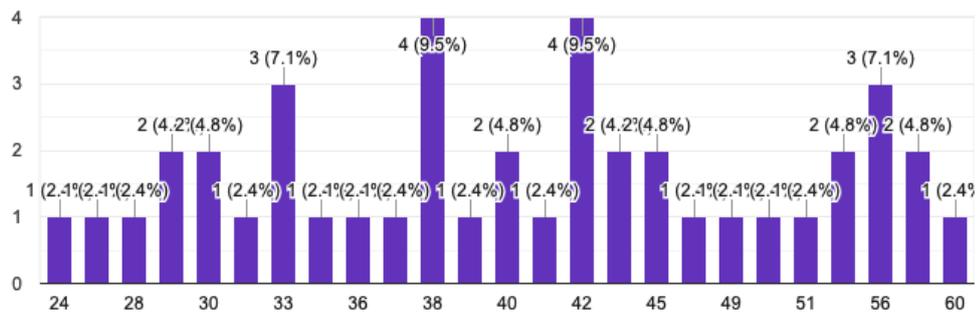
## **Anexo IV – Resultados do Inquérito aos professores do ensino artístico especializado de música**



## Anexo IV – Resultados do Inquérito aos professores do ensino artístico especializado de música

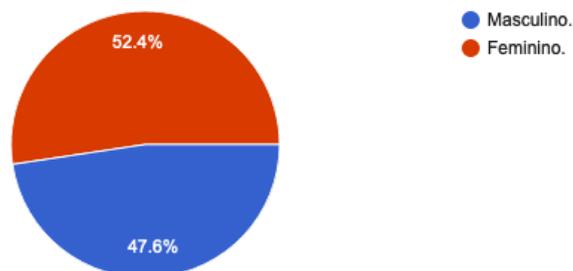
### 1 - Qual a sua idade?

42 responses



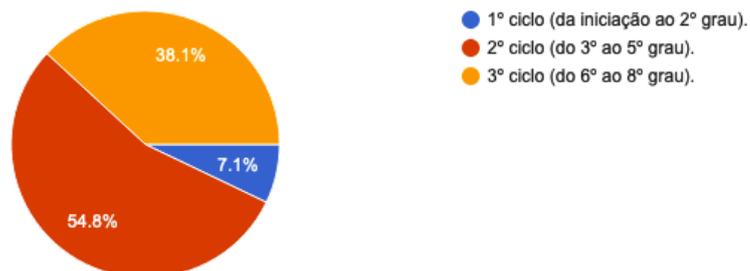
### 2 - Qual o seu género?

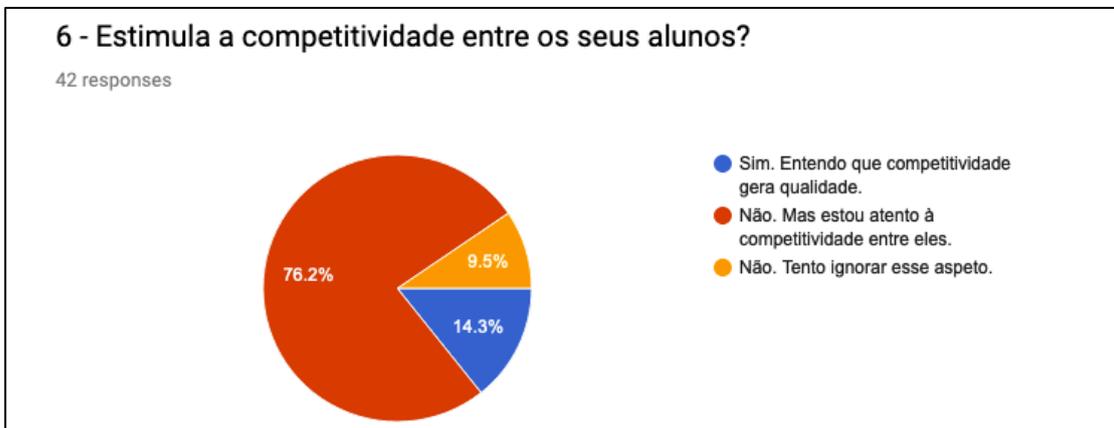
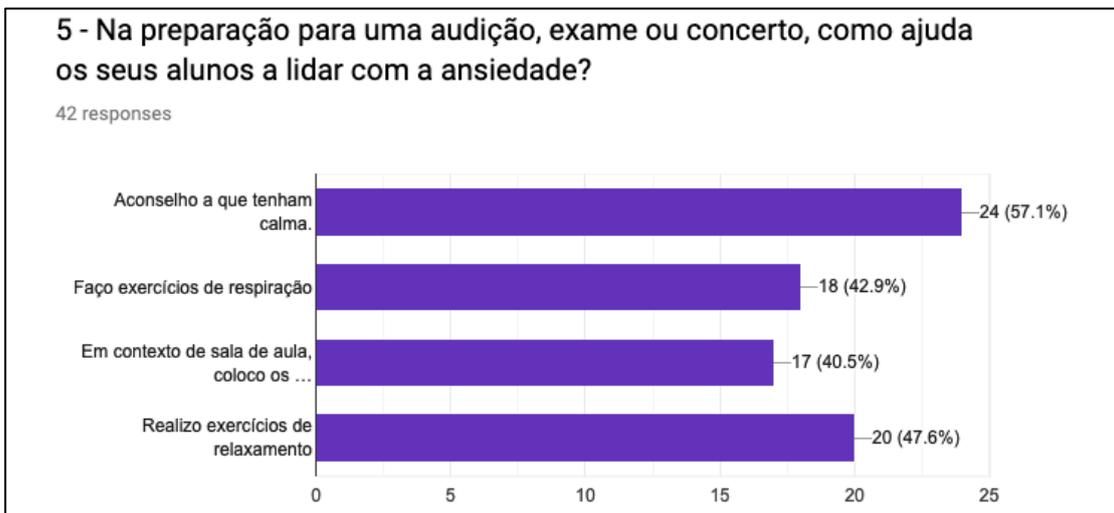
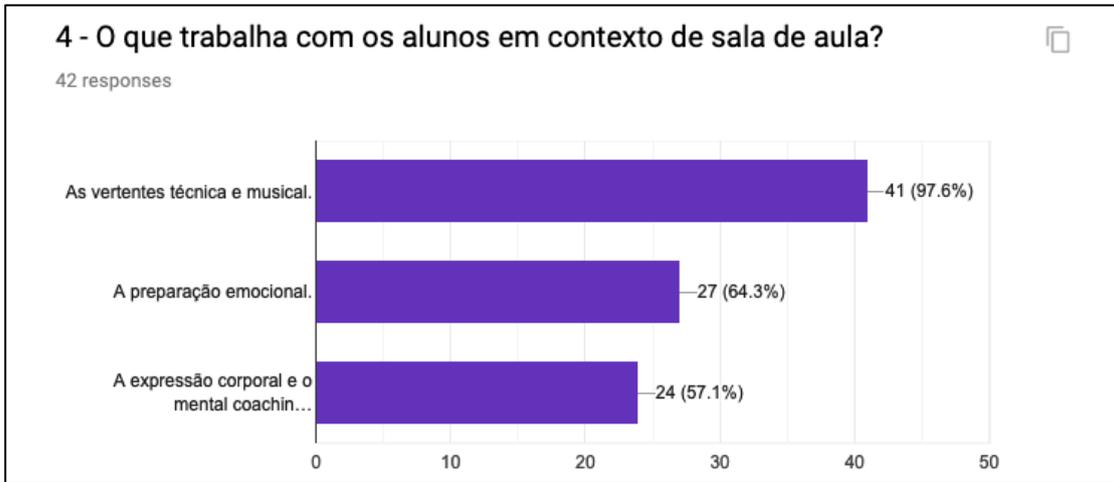
42 responses



### 3 - Em que ciclo de ensino, os alunos apresentam maiores níveis de ansiedade?

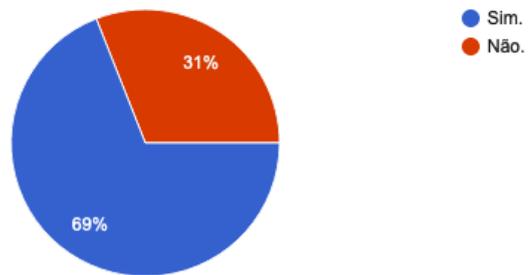
42 responses





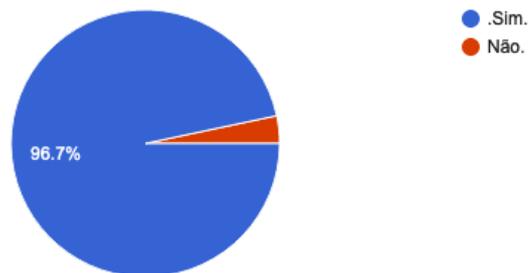
7 - Já realizou exercícios de respiração com os seus alunos?

42 responses



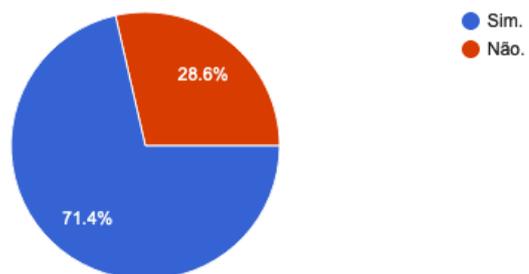
8 - Se sim, obteve resultados positivos?

30 responses



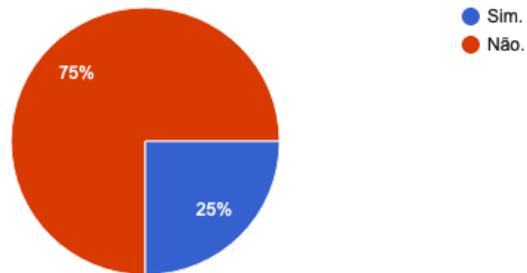
9 - Conhece a técnica de Alexander?

42 responses



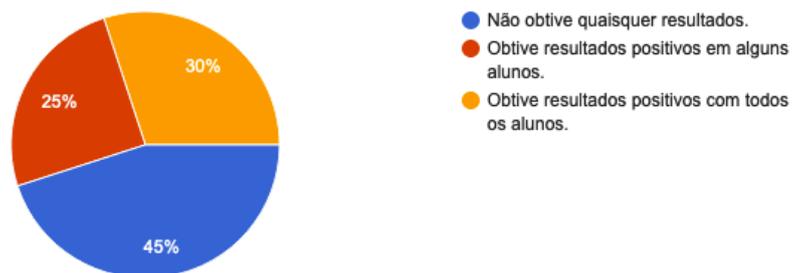
### 10 - Se sim, já a utilizou com os seus alunos?

36 responses



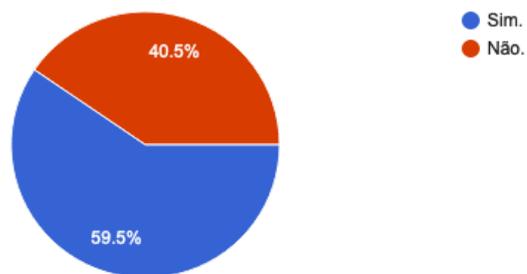
### 11 - Quais os resultados que obteve?

20 responses



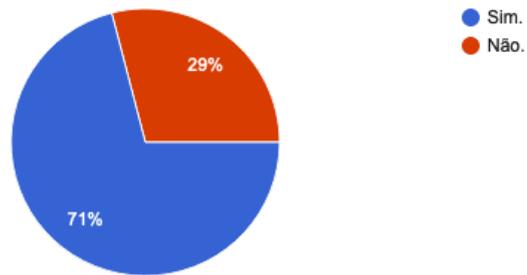
### 12 - Está familiarizado com o Mental Coaching?

42 responses



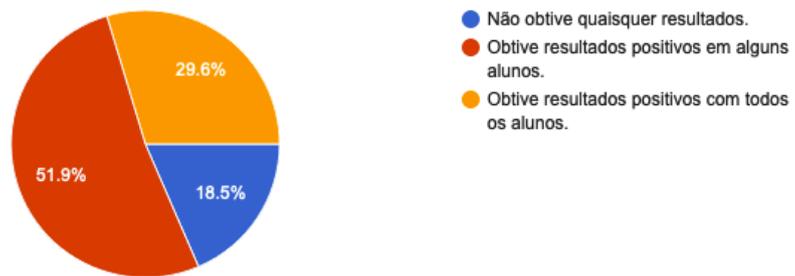
### 13 - Se sim, utiliza este conceito no trabalho com os seus alunos?

31 responses



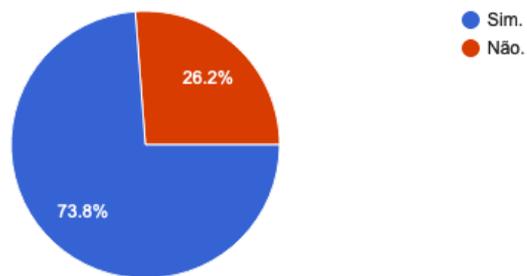
### 14 - Quais os resultados que obteve?

27 responses



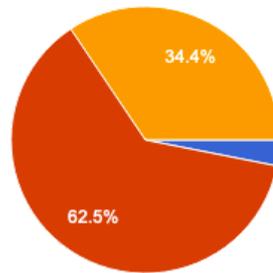
### 15 - Alguma vez trabalhou expressão corporal com os seus alunos?

42 responses



### 16 - Se sim, que resultados obteve?

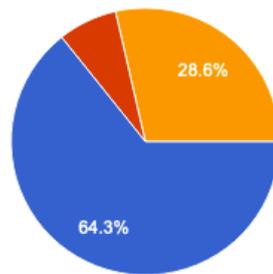
32 responses



- Não obtive quaisquer resultados.
- Obtive resultados positivos em alguns alunos
- Obtive resultados positivos com todos os alunos

### 17 - Considera que a Expressão Corporal deveria ser uma disciplina essencial sua escola

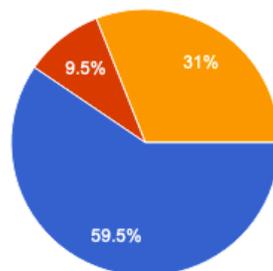
42 responses



- Sim.
- Não.
- Não tenho opinião concreta sobre o assunto.

### 18 - Considera que o Mental Coaching deveria ser uma disciplina essencial na sua escola?

42 responses



- Sim.
- Não.
- Não tenho uma opinião concreta sobre o assunto.

## **Anexo V – Entrevista ao professor Vasco Gouveia**



**Anexo V - Entrevista ao professor Vasco Gouveia, flautista, professor de flauta na Academia Musical dos Amigos das Crianças em Lisboa, e *mental coach* de atletas de alta competição e alunos e profissionais da área da música.**

**Qual a especialidade que tem e onde aprendeu?**

Entre 1993 e 1995 estudei nos Estados Unidos. Tirei o Mestrado em Flauta na Universidade de Boston e, em simultâneo, frequentei a Universidade de Harvard, onde frequentei unidades curriculares sobre Psicologia Aplicada à Performance no Desporto.

**Trabalhou com atletas?**

Sim. Até 2012 fiz a preparação psicológica para alta competição de Judocas e Karatecas.

**E neste momento faz prática de *coaching* nesta escola de música com os alunos?**

Sim.

**Há quanto tempo faz *mental coaching* com alunos de música?**

Desde que comecei a ensinar flauta. Não me faz sentido estar a ensinar miúdos para irem para palco e sentirem-se felizes em audição sem os preparar mentalmente para isso.

**Na sua opinião, os níveis de ansiedade dos alunos, em média, tem-se mantido ou aumentaram, ao longo dos últimos 20 anos?**

Têm aumentado. Mas não tem a ver com a qualidade do estudo ou a qualidade do ensino. O que acontece é que na nossa sociedade somos cada vez mais vistos como números. Tudo funciona em função de objetivos. A título de exemplo, quando eu pergunto a uns pais “então como é que está a Maria?”, a resposta é “Ah, está mais ou menos. Agora baixou as notas na escola”. Eu perguntei pela Maria, não perguntei absolutamente nada sobre as notas dela. Ou seja, o facto de a criança estar bem ou mal é automaticamente associado a resultados.

**Ou seja, o indivíduo passa para 2º plano, passando para 1º plano os números?**

Exato. Objetivos! Sempre objetivos! Como se não tivéssemos um caminho, uma vida para além dos objetivos. Isto cria um acréscimo de stress absurdo. Outra questão prende-se ao facto de a vida, tanto de pais como de filhos estar completamente a transbordar de horários! Prazos! Horários! Prazos! Portanto, obviamente os miúdos estão mais stressados para qualquer forma de objetivo ou resultado. Digo-te, claramente, que sim. E repito, Isto nada tem a ver com melhor ou pior aprendizagem. Tem a ver apenas com o paradigma da nossa sociedade.

**Na sua opinião os níveis de stress são transversais a ambos os géneros ou encontra diferenças entre géneros?**

As raparigas acusam mais o stress que os rapazes. Culturalmente já verifiquei isto acontecer em vários países, como Japão, Suécia, França, Portugal. Quando a mãe de uma miúda fala orgulhosamente da filha e diz algo como “a minha filha, com 10 anos já me ajuda muito, já faz a caminha dela sozinha...” é o mesmo orgulho com que a mãe de um miúdo de 10 anos diz “o meu filho é cá um patife, que não queira saber. Calcule que ainda ontem me pregou uma partida...”, ou seja, os rapazes têm margem de erro. Podem errar e até nalguns casos são estimulados a isso. As raparigas não podem. Mesmo em países culturalmente diferentes continuam a exigir mais das raparigas que dos rapazes. É suposto elas não falharem.

**De um modo geral, um jovem de 16 anos acusa mais ansiedade que uma criança de 12 ou de 10 anos?**

Certamente que sim, até pelo peso que a adolescência tem.

**No entanto, a par do peso da adolescência, com todas as envolvências que isso tem, acresce a dificuldade crescente do repertório, o que dificulta ainda mais todo o processo. Concorda?**

Não concordo em absoluto. Sendo certo que todo esse peso é real, a verdade é que o trabalho técnico tem que estar muito acima da exigência das peças que vão apresentar. A título de exemplo, se é pedido um concerto de Mozart para integrar uma orquestra, o músico deverá ser capaz de tocar caprichos de Paganini. Isto para dizer que o trabalho técnico tem que andar muito à frente da exigência técnica necessária para as peças. Chegamos a um dilema: Então o que é técnica? Quanto a mim, a técnica é o que me

permite imaginar qualquer coisa e ser capaz de reproduzir. Para algo que envolva expressão oral, eu tenho técnica em português para fazer isso, porém se me pedirem para fazer o mesmo em russo eu vou falhar redondamente. Não tenho técnica. Técnica é a capacidade de imaginar e produzir. Os nossos limites musicais não deveriam ser associados a limites técnicos, mas sim aos limites da imaginação. O instrumento deve ser de tal maneira parte do nosso corpo que bastará imaginar para fazer acontecer. Sendo algo utópico, é este o objetivo máximo.

### **No seu entender, qual a importância da expressão corporal no contexto do *stage fright*?**

É essencial! Completamente essencial! Repara no seguinte: o sentido musical ou comunicação artística de um performer está localizado no mesmo local do nosso cérebro que a comunicação oral. A título de exemplo, eu já trabalhei com políticos e deputados para se sentirem à vontade nos seus discursos. E uma das perguntas que me fazem frequentemente é “eu não sei o que fazer com as minhas mãos”. Ora, quando eu tenho alguma coisa para dizer, eu nem penso como uso as mãos. Aliás, nem penso como uso o corpo. Eu uso corpo, mãos, olhares, a articulação das palavras em função da mensagem que tenho para exteriorizar. Tudo é complemento do discurso e não o contrário. A linguagem corporal é usada de forma instintiva para realçar, para ilustrar a articulação das palavras. Se a mensagem for “Adoro-te!”, naturalmente é dita com uma articulação suave e meiga. Porém se a mensagem for “lá fora, levas!!” a articulação é mais carregada firme e forte. Agora experimente trocar as mensagens mantendo a atitude. Não fará qualquer sentido. Portanto nós nem pensamos nisso, a expressão corporal tem que ter um contexto. Perante isto, a vantagem dos atores e cantores é terem um texto, logo um contexto pré-estabelecido. O que os músicos precisam é precisamente do mesmo. Contextualizar. Ilustrar mentalmente uma ideia ou um sentimento sobre algo que revejam nas passagens musicais que executam.

### **Como relaciona expressão corporal e *coaching*?**

A expressão corporal faz parte do coaching. Quando se trabalha expressão corporal temos que estar cientes de algumas limitações. Se eu pedir a uma pessoa para simplesmente, e do nada, assumir, espelhar um sentimento que não tem, essa pessoa não o fará. Vai sentir-se completamente retraída. Antes de tudo a pessoa precisa de fazer uma libertação mental por forma a ser capaz de usar a expressão corporal de

forma eficaz. Expressão corporal é frequentemente usada para “soltar” inibições e tensões, e nesse sentido, só por si, já reduz alguma ansiedade.

### **Alguma vez fez meditação?**

A 1ª vez que fiz meditação tinha 16 anos. Eu pratiquei Judo e o Mestre Kobaiashi e deu-me a conhecer as práticas da meditação. É essencialmente focada em soltar a mente. Existem várias formas de meditação. Uma delas é a meditação por um objetivo. Se você se submeter a uma *performance* que pode ser de 10 segundos (como, por exemplo, uma prova de sprint de 100 metros, ou um combate de Judo), se não estiver completamente focado, desiste ao fim de 5 segundos. E você esteve a preparar-se para esse combate ou esse sprint durante 3 anos. Nestes contextos é importante você fazer esta forma de meditação que o ajuda a focar-se na concentração, ou seja, focar-se completamente no momento, com todas as suas capacidades focadas naquele objetivo.

### **Como é que isso se consegue?**

Através da prática. E vê-se isso na natureza. Um predador quando quer caçar está completamente focado no objetivo “presa”, e esta quando está a ser atacada, está completamente focada no objetivo “fuga”. Quer um quer outro, nem pensam. É instintivo. Reagem.

### **Costuma usar a meditação com os alunos?**

Sim, com os alunos mais velhos.

### **Com esses alunos, usa a meditação em articulação com expressão corporal?**

Sim. Se eles estão a tocar uma peça, tem que criar um contexto para essa peça. E é aqui que arranjam um interlocutor. No princípio é real e depois passa a ser imaginário. Nesse ponto de vista tens que usar a expressão corporal para, enquanto estás a tocar, estás ao mesmo tempo a dizer qualquer coisa a algo ou a alguém através do som do teu instrumento.

### **Faz *mental coaching* a alunos de música. É uma pratica nas escolas de música em Portugal?**

Não de todo. Tive há pouco tempo a noção que ninguém faz *mental coaching* a alunos de música em Portugal. E o mesmo acontece em Espanha. Estive há pouco tempo em

Barcelona e um famoso flautista de lá disse-me que ninguém faz isto em Espanha e que é de extrema utilidade.

### **De forma genérica, que ferramentas utiliza em mental coaching?**

Vou dar-lhe um exemplo. Você precisa de uma série de características para ser um jogador de basketball. Ou mesmo para ser um jogador de ténis. São características diferentes. Futebol, outras diferentes. Violinista, outras diferentes. Agora vamos a requisitos mentais. Você precisa de ter um determinado tipo de carisma, de personalidade para ser um líder. Precisa de ter determinadas características de mentalidade para ser um *mental coach*. Depois você aperfeiçoa, ganha conhecimentos. Mas no início, precisa de ter capacidade de fazer uma leitura da pessoa que está à sua frente. Saber como chegar a essa pessoa, daí eu ser particularmente contra o *coaching* feito em “pacotes”, de forma genérica para todos como se todos fossemos iguais, quando não somos. Se estiverem 200 pessoas à nossa frente, não temos, de certeza, duas pessoas iguais. Quando vamos trabalhar a auto-confiança, o mais importante dentro do *mental coaching* é trabalhar com coisas verdadeiras. Não se pode trabalhar a auto-confiança baseando-nos em mentiras. O seja: “és a pessoa mais bonita que existe no mundo”. Ora a pessoa tem espelhos em casa. Sabe que não é verdade. Todos nós temos características que importa realçar, pois são essas características que nos tornam diferentes e únicos. Eventualmente a um nível mais satisfatório que muitos outros.

### **O *mental coaching* deveria ser uma disciplina a adotar por parte das escolas do ensino artístico especializado de música?**

Claramente. Para dar uma ideia do que se fazia na ex-União Soviética, eles tinham escolas de virtuosismo. E os músicos virtuosos eram “fabricados em série”. E eram escolas espalhadas por várias regiões como Moscovo, São Petersburg, e mesmo noutros países do leste europeu como Polónia e Checoslováquia. Por cada geração, haviam 3000 virtuosos. E nós conhecemos alguns produtos dessas escolas. Estou a lembrar-me de Rostropovich e Horowitz. Curiosamente este último, Horowitz, interrompeu várias vezes a carreira por crises de ansiedade. Então, e o que acontecia com os outros? Se estamos a falar de um ratio de um para mil, o que era feito dos restantes 999? É que estes eram tão capazes quanto os melhores, do ponto de vista físico para os instrumentos, ou seja, tão tecnicamente desenvolvidos quanto os melhores. Não

conseguiam era juntar tudo num indivíduo: capacidade mental e ao mesmo tempo a capacidade técnica que lhes permitia serem virtuosos. Então esses outros eram metidos em orquestras e o resultado foi um índice de suicídios elevadíssimo. Eles tinham sido “treinados” para serem solistas de topo e estavam confinados a ser *tuttis* de orquestra. Gerava uma frustração continuada, com consequências fatais. Mais recentemente, nos anos 1990 foi criada nos EUA uma escola de virtuosismo em ponto pequenino, que, apesar de ter dado frutos interessantes, acabou por não vencer, visto que existem tradicionalmente escolas de topo em todo o país e que têm gerado muitos e bons músicos. Nessa escola existiam *coaches (Double Majors)*, isto é, os professores tinham habilitações como psicólogos para, não só apoiarem técnica e musicalmente os alunos, mas também mentalmente. Para além disso, funcionava em ensino integrado com alunos da Europa de Leste e da China. A razão de integrar estes alunos era o facto deles terem hábitos de trabalho muito rígidos, dada a sua cultura. Os miúdos americanos, por norma, não têm o mesmo rigor, mas têm uma capacidade de adaptação enorme, mesmo os adolescentes. Ora, neste novo meio-ambiente, havia os tais miúdos de leste e da China que estavam sempre a estudar. Como tal, estudar tornou-se a norma. Eu acho que não faz sentido nenhum estar-se a investir no desporto se não se investir na formação mental, assim como não faz sentido investir na música sem haver a componente mental. Num concurso para uma orquestra temos apenas 3 minutos para mostrar o que valemos, por detrás de um cortina. Se não houver preparação mental arriscamo-nos a deitar por terra, meses, senão anos de trabalho. Eu tenho 3 minutos para mostrar e convencer quem me ouve que sirvo para aquele lugar. Isto requer força mental. Requer preparação mental. É um erro mandar alunos para palco antes de estarem preparados para o fazer.

## **Anexo VI – Entrevista ao professor Bruno Cochat**



## **Anexo VI - Entrevista ao professor Bruno Cochat, professor de expressão corporal/expressão dramática na EAMCN**

### **Qual é especificamente a sua função como professor da EAMCN?**

Tudo surgiu da necessidade que a escola sentiu em meados de 2002, que os alunos chegassem ao 1º grau com mais preparação do que estavam a chegar. Ou seja, era injusto para os alunos aquela seleção que havia para entrar para o 1º grau do instrumento. Naquela época, alunos que tivessem famílias com mais posses económicas já tinham estudado música, já tinham tido contacto com o instrumento e outros não. Obviamente que, nesta escola em concreto, a seleção de alunos é sempre feita com base nas aptidões musicais dos alunos. Então pensou-se que uma solução seria fazer uma espécie de preparação para novos alunos sem contacto prévio com um instrumento. Neste sentido dividiram-se as competências desta preparação, pelo instrumento, pela formação musical e por uma espécie de atelier musical. Para este atelier, a Direção da EAMCN decidiu convidar alguém ligado a artes mais performativas, neste caso, privilegiando a dança. Ora, apesar de eu, na altura, já estar a trabalhar a dança e as artes dramáticas com crianças, a minha especialidade na EAMCN tornou-se ensinar às crianças que a música, seja ela instrumental ou vocal, tem origem no nosso corpo. E eu cada vez mais acredito neste conceito. Sendo eu um professor da área do corpo, o meu papel é ensinar às crianças como se expressarem pelo movimento. Para além disso há um outro conceito que tem a ver com a paixão, a entrega dos alunos às artes. Ou seja, de um modo geral, os alunos desta escola estão, digamos, apaixonados pelos seus instrumentos e pela música. O meu papel foi e é desenvolver esse sentimento nos alunos. Ou seja, fazer com que eles gostem mesmo de estar aqui e se sintam motivados. Peço muitas vezes, em especial aos alunos mais crescidos que me apresentem os instrumentos, que falem do reportório que estão a trabalhar. A generalidade dos alunos vai investigar a história dos seus instrumentos, principalmente os mais velhos. E explicam-me em detalhe como funciona, o nome dos diversos componentes do

instrumento, quais os vários tipos de som. Tento que eles percebam que isto se faz por amor e não só por sacrifício pessoal. Quando isto se faz com sacrifício, a tarefa torna-se muito dolorosa e desmotivante. A minha função é fazer com que eles gostem, amem o que fazem aqui.

### **E porquê através do corpo?**

Porque antes de tudo há que sentir o som. Há que sentir a arte. Por vezes eu pergunto aos alunos, como é que se diz “ouvir” em italiano? A resposta é *sentire*. Ou seja, ouvir com o corpo todo, tocar o instrumento e/ou cantar com o corpo todo.

### **Há quanto tempo leciona nesta escola?**

Este é o meu 18º ano letivo.

### **Qual a sua formação académica?**

Comecei por fazer ballet na escola primária com 9 anos de idade. Aos 12 anos entrei para a escola da Companhia Nacional de Bailado e uns anos mais tarde entrei no centro de formação do Ballet Gulbenkian. Eram as escolas que na altura, tinham os melhores professores de dança. Não entrei nestes cursos como *hobby*. Desde tenra idade entendi que o que é para fazer, é para fazer a sério. Então resolvi ir para o ensino vocacional. Isto é algo que na EAMCN acontece do mesmo modo. Estes alunos, estando no ensino integrado, é-lhes mais fácil entenderem a seriedade do ensino artístico. De um modo geral estes alunos têm que “respirar” música todos os dias. Tudo tem que girar em torno da música. Alguns até podem ser muito dotados para as disciplinas gerais (ciências, matemática...), mas a música tem que estar acima de tudo. Por exemplo, eu nunca vi nenhum aluno interromper uma audição, mesmo com 6 ou 7 anos de idade. Comigo, em relação à dança foi exatamente a mesma coisa. O mesmo propósito e a mesma seriedade. Na altura em que estudei não havia ensino integrado. Tinha as minhas obrigações escolares de formação geral numa escola e o ensino vocacional de dança noutra escola. Aos 16 anos entrei na escola do Ballet Gulbenkian aonde estudei até aos 18 anos. Nesta altura entendi que não queria ser bailarino clássico. Na verdade queria fazer coisas minhas, queria fazer um trabalho de criação. Entretanto entrei na Escola Superior de Dança. Foi onde tive

muita teoria, tomei contacto com o trabalho de outros autores e bailarinos e me formei em dança. A minha formação como professor prende-se à minha criatividade. Foi um trabalho apreendido ao longo dos anos em que tenho trabalhado com alunos de tenra idade. Licenciiei-me em Dança em 2001 e entrei para a EAMCN como professor em 2002.

**No seu entender, os níveis de ansiedade dos alunos têm aumentado ou têm-se mantido iguais ao longo da sua carreira docente?**

De um modo geral, os níveis de ansiedade dos alunos tem aumentado. Presentemente há uma pressão enorme em cima dos alunos. Essa pressão tem origem nas famílias, nos pais, na sociedade. De um modo geral vejo que os alunos acusam cada vez mais stress nas suas apresentações e nas suas provas. A responsabilidade tem um peso demasiado grande para crianças. Este paradigma obriga-me a mudar constantemente de estratégias pedagógicas. Obriga-me a adaptar-me a cada grupo de alunos por forma a diminuir os seus níveis de ansiedade. Sou frequentemente abordado por mães de alunos, que me dizem que os seus filhos estão cada vez mais ansiosos na relação com o instrumento que estudam, solicitando a minha ajuda para os acalmar para as apresentações e provas. Face a isto, sinto os alunos cada vez mais pressionados e conseqüentemente, mais ansiosos e menos confiantes.

**Há uma diferença entre a ansiedade geral e a ansiedade de *performance*. Da sua experiência, fruto do seu trabalho, acha que os seus alunos acusam menos ansiedade de um modo geral ou acha que os alunos também estão menos ansiosos nas suas apresentações?**

Acho que o meu trabalho tem benéfico na redução da ansiedade de um modo geral e também na ansiedade em *performance*. Acho que a pressão exterior é maior, mas eles estão a lidar melhor com essa pressão. Além disso, não nos podemos esquecer que o ensino artístico tem de ter o seu lado lúdico, não retirando obviamente, valor e responsabilidade a este tipo de ensino. Tem que haver um lado lúdico, de prazer, de diversão. Como disse no início, isto não pode ser apenas um sacrifício. Se há só responsabilidade e pressão, por mais correta que seja a prestação de um aluno, a arte não acontece.

### **Em que medida é que a expressão corporal é eficaz na redução da ansiedade nos alunos?**

A expressão corporal é essencial na redução da ansiedade. Temos é que perceber qual a origem da ansiedade, qual a fonte da pressão que o aluno sente. A maior parte das vezes os alunos não entram para a escola ansiosos. Por exemplo: de um modo geral, crianças de 6 ou 7 anos não acusam qualquer tipo de pressão. Eles vão fazer uma apresentação e, corra como correr, não os afeta negativamente. E os pais dizem que eles foram ótimos. O problema é que, com o tempo a pressão aparece e aumenta. Penso que muitas vezes não falamos com os alunos de uma forma que eles entendam. Não estou a falar de infantilizar o discurso e a postura perante eles, mas sim de falar com eles de uma forma clara, que eles entendam, como pessoas inteligentes que são. Há uma exigência crescente, porém é importante que eles entendam o propósito do professor. Por vezes, quando falo de forma mais firme e assertiva, eu pergunto aos alunos porque acham que estou a ter essa atitude. A resposta é imediata. Porque o professor quer o melhor para nós e sabe que somos capazes de cumprir com o que nos pede. Ou seja, devemos dar mais do que aquilo que exigimos. A exigência impõe-se porque confiamos neles e sabemos que são capazes, e não porque o seu eventual incumprimento é o fim do mundo. Há sempre hipótese de melhorar. Isto é uma escola. Tem que haver espaço para o erro. Esse espaço é algo que hoje e dia parece haver cada vez menos. A pressão cria medo. Faz com que o aluno não arrisque. É fulcral criar condições para que os alunos percam o medo de participar, de fazer e dizer o que acham, ainda que errem.

### **A expressão corporal envolve trabalho de meditação e respiração?**

Respiração, sem dúvida alguma que sim. Quanto à meditação, é importante perceber o conceito. Diz-se muitas vezes que ao meditar, trabalhamos o nosso lado espiritual, dando a ideia que estamos a trabalhar algo transcendente. Mas se substituirmos a expressão “espiritual” por “consciência”, estamos a trabalhar a mesma coisa. A consciência é algo a que temos acesso e podemos trabalhar. O “espiritual” remete muitas vezes para o exotérico, ou seja, para algo que nos transcende, que nos assusta e ao qual nós não temos acesso. Portanto eu faço com os alunos um trabalho de respiração e um trabalho de consciencialização. Do meu ponto de vista isto é meditar. E a meditação também pode ser criativa.

Por vezes eu peço silêncio na sala durante 5 minutos para todos ouvirmos o silêncio. Isto é uma forma de meditação.

### **Está familiarizado com o *mental coaching*?**

Pouco. Não conheço as técnicas e os termos usados em *mental coaching*. Sei que o princípio é o mesmo, ou seja, trabalho de corpo. A Maria João Pires, com quem trabalhei antes de ser professor na EAMCN, toca com o corpo todo. Ela “entra” dentro do piano, ela “transforma-se” em piano. Ela é uma parte do instrumento. Se um aluno de uma escola de música começasse o dia a dançar, o seu dia iria ser ouro sobre azul. Porque depois de dançar, o corpo está quente, preparado, disponível. E isso ajuda a parte mental.

### **A expressão corporal envolve criatividade?**

Sem dúvida que sim.

### **No seu entender, a expressão corporal deveria ser uma disciplina curricular nas escolas do ensino artístico especializado?**

O mais possível.

### **Pode explicar porquê?**

A expressão corporal, que também se pode chamar expressão dramática ou corpo em movimento ou dança criativa, é útil a qualquer pessoa. Corre é um risco do que acontece à disciplina de expressão dramática ensinada em muitas escolas, que é...não ser nada. É uma “coisa”. É uma atividade de cariz extra curricular, administrada por vezes sem um fundamento, sem um objetivo. É algo que está lá mas ninguém percebe bem porquê. Na EAMCN eu não deixei que isso acontecesse. A expressão dramática diz respeito a tudo. Está em tudo o que se passa na escola. Os professores de canto vêm pedir-me muitas vezes para trabalhar com os alunos deles. Os professores de instrumento falam comigo para corrigir a postura dos alunos. E o mesmo acontece com os professores de coro. Sei que nos outros conservatórios, mesmo nos oficiais, isto não acontece. Por vezes há expressão dramática, no entanto não há o cruzamento da expressão dramática com tudo o resto. Você tem muitas vezes alguém que pode ser de dança ou de teatro a dar expressão dramática que faz o seu trabalho, mas não a

aplica no contexto da escola. Apenas no contexto da disciplina. Acho de extrema importância que o trabalho de expressão corporal exista nas escolas e que se cruze com as outras disciplinas.

**Expressão corporal e expressão dramática são a mesma coisa?**

Sim.

**No seu entender, o *mental coaching* deveria ser uma disciplina curricular nas escolas do ensino artístico especializado?**

Acho que sim. Porém, do que eu conheço, acho que deve ser dado da mesma forma que a expressão corporal. Ou seja, nos alunos mais jovens, fazer em grupo, Fazê-los passar pelas experiências descontraidamente sem um porquê. O explicar e o perceber porquê, só quando são mais velhos. A minha disciplina abrange alunos entre os 6 e os 14 anos. O que eu trabalho com alunos de 6 anos de idade não tem nada a ver com o que eu trabalho com alunos de 14, e pelo meio há diferenças enormes de abordagem. No caso dos alunos entre os 6 e os 12 anos não é importante pensarem. Devem fazer repetidamente, experimentar. Por vezes uma atitude aparentemente estranha e insólita pode fazer toda a diferença. Há dias um aluno dizia que não se conseguia expor em público a tocar. Disse-lhe para abrir a janela e gritar para a rua toda o que lhe apetece para o jantar. Isto é um ato que cria desinibição, muito importante no perder do medo de se apresentar. Mas não vale a pena explicar isto ao aluno. Importante é dizer para o aluno fazer. Para se soltar. Eu sou professor de expressão corporal, mas não sou professor de teatro. Teatro começa-se com mais idade. Porque em teatro é preciso aprender mecanismos, trabalhar técnicas, aprender teoria, decorar textos, estudar autores, dramaturgia. Tudo isto acontece muito mais tarde. Entre os 6 e os 12 anos toda esta informação é desnecessária para o aluno. Ele não vai entender. Em suma, *mental coaching*, sim. Mas prático.

## **Anexo VII – Programa do curso de violino da EAMCN**





**Escola de Música**  
Conservatório Nacional

# **Disciplina de VIOLINO**

## **PROVAS DE ADMISSÃO E AVALIAÇÃO**

(Revisão Maio 2018)



**TESTE DE ADMISSÃO AO CURSO DE INICIAÇÃO (dos 6 aos 9 anos)**

É realizada uma Prova de Aptidão prévia de Iniciação Musical. A aprovação a esta prova é condição para a realização da prova de Instrumento para os alunos que não tiveram contacto anterior com o instrumento.

Prova de Instrumento para os alunos que já tocam

<b>CONTEÚDOS</b>	<b>APTIDÕES, COMPETÊNCIAS E DESTREZAS A AVALIAR</b>	<b>COTAÇÕES</b>
Uma escala à escolha do aluno na extensão de 1 ou, preferencialmente, 2 oitavas: maior ou menor melódica (relativa ou homónima). Arpejo respectivo no estado fundamental.	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Afinação</li><li>▪ Regularidade rítmica</li><li>▪ Postura do corpo e mãos</li><li>▪ Funcionamento do arco; utilização do arco em toda a sua extensão</li><li>▪ Utilização de todos os dedos da mão esquerda</li><li>▪ Sonoridade clara</li><li>▪ Capacidade de compreensão, aprendizagem e memória</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ <b>Ritmica</b></li><li>▪ <b>Tonal</b></li><li>▪ <b>Físico – Motora</b></li><li>▪ <b>[Expressividade]</b></li><li>▪ <b>Concentração / Atitude</b></li></ul> <p><b>Média – 0 a 100 %</b></p>
Um estudo à escolha do candidato		<p><b>OBSERVAÇÕES</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>▪ A avaliação da prova é quantitativa (0 a 100 %). A prova tem uma ponderação de 70% na média final.</li><li>▪ O aluno deve cumprir todos os conteúdos da prova. Só assim a mesma será considerada válida.</li><li>▪ As peças e material didáctico apresentados devem ilustrar o cumprimento dos objectivos enunciados no programa para o respectivo ano.</li><li>▪ A execução do programa de memória será valorizada.</li></ul>
Uma peça.		

**PROVA DE ACESSO AO 1º GRAU (ENSINO OFICIAL)**

<b>CONTEÚDOS</b>	<b>COMPETÊNCIAS E DESTREZAS A AVALIAR</b>	<b>COTAÇÕES</b>
<p>Uma escala à escolha do aluno na extensão de 2 oitavas: maior ou menor melódica (relativa ou homónima). Arpejo respectivo no estado fundamental.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Afinação</li> <li>▪ Regularidade rítmica</li> <li>▪ Postura do corpo e mãos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Ritmica</b></li> <li>▪ <b>Tonal</b></li> <li>▪ <b>Físico – Motora</b></li> <li>▪ <b>Expressividade</b></li> <li>▪ <b>Concentração / Atitude</b></li> </ul> <p><b>Média – 0 a 100 %</b></p>
<p>Um estudo padrão sugerido pela classe indicado anualmente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Funcionamento do arco; utilização do arco em toda a sua extensão</li> <li>▪ Utilização de todos os dedos da mão esquerda</li> <li>▪ Sonoridade clara</li> </ul>	<p><b>OBSERVAÇÕES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A avaliação da prova é quantitativa (0 a 100 %)</li> <li>▪ O aluno deve cumprir todos os conteúdos da prova. Só assim a mesma será considerada válida.</li> <li>▪ As peças e material didáctico apresentados devem ilustrar o cumprimento dos objectivos enunciados no programa para o respectivo ano.</li> <li>▪ A execução do programa de memória será valorizada.</li> </ul>
<p>Uma peça à escolha do candidato.</p>		

**Prova de Instrumento para os alunos que não tocam**  
**(Para acesso à Iniciação ou Curso Oficial)**

<b>CONTEÚDOS</b>	<b>APTIDÕES E DESTREZAS A AVALIAR</b>	<b>COTAÇÕES</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Testes gerais de aptidões psico-motoras</li> <li>▪ Teste de implantação do instrumento</li> <li>▪ Teste auditivo e de entoação</li> <li>▪ Teste rítmico e de coordenação motora</li> <li>▪ Teste de atenção / memorização</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Destreza dos dedos / flexibilidade muscular</li> <li>▪ Postura do corpo e mãos</li> <li>▪ Afinação / orientação tonal</li> <li>▪ Regularidade rítmica</li> <li>▪ Capacidade de compreensão, aprendizagem e memória</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Ritmica</b></li> <li>▪ <b>Tonal</b></li> <li>▪ <b>Físico – Motora</b></li> <li>▪ <b>Concentração / Atitude</b></li> </ul> <p><b>Média – 0 a 100 %</b></p> <hr/> <p align="center"><b>OBSERVAÇÕES</b></p> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A avaliação da prova é quantitativa (0 a 100 %). A prova tem uma ponderação de 70% na média final. Esta prova poderá, eventualmente, ocorrer em dois momentos</li> </ul>

**A admissão ao Curso de Iniciação está sempre condicionada ao número de vagas existentes. O formando será colocado no ano (1º a 4º) que corresponde à sua idade e/ ou estágio de desenvolvimento no instrumento.**

### **CURSO DE INICIAÇÃO**

**Tem duração de 1 a 4 anos de frequência (dos seis aos nove anos).**

**A avaliação realizada durante o Curso de Iniciação é qualitativa (MB, B, b, S, s, NS), contínua e formativa.**

**Todos os formandos deverão, no entanto, participar numa Audição inter – classes (executando uma peça), a realizar no final do ano lectivo, que será avaliada por um júri de, pelo menos, três elementos. Esta avaliação terá carácter formativo e de diagnóstico, sendo afixada em pauta.**

### **CURSO OFICIAL - BÁSICO**

<p><b>Parâmetros de avaliação contínua a considerar até ao 2º grau:</b></p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Regularidade de estudo e progressão na aquisição de competências<ol style="list-style-type: none"><li>a. Cumprimento de programas</li><li>b. Desenvolvimento técnico</li></ol></li><li>2. Participação e empenho nas actividades curriculares e extracurriculares</li><li>3. Assiduidade</li><li>4. Comportamento / atitude</li></ol>	<p><b>Parâmetros de avaliação contínua a considerar a partir do 2º grau:</b></p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Regularidade de estudo e progressão na aquisição de competências<ol style="list-style-type: none"><li>a. Cumprimento de programas</li><li>b. Desenvolvimento técnico</li><li>c. Interpretação / rigor estilístico</li></ol></li><li>2. Participação e empenho nas actividades curriculares e extracurriculares</li><li>3. Assiduidade</li><li>4. Comportamento / atitude</li></ol>
--	--

**PROVA INTERCALAR (TÉCNICA) DE 1º GRAU**

<b>CONTEÚDOS</b>	<b>COMPETÊNCIAS E DESTREZAS A AVALIAR</b>	<b>COTAÇÕES</b>
<p>Duas escalas à escolha do aluno na extensão de 2 oitavas: maior e menor melódica (relativa ou homónima).</p> <p>Arpejos maior e menor no estado fundamental e na extensão de 2 oitavas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Afinação</li> <li>▪ Regularidade rítmica</li> <li>▪ Postura do corpo e mãos</li> <li>▪ Funcionamento do arco; utilização do arco em toda a sua extensão; <i>detaché, legato, martelé</i></li> <li>▪ Conhecimento regular de uma ou duas posições</li> <li>▪ Sonoridade clara</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Parâmetros técnicos: 50%</li> <li>▪ Parâmetros interpretativos: 40%</li> <li>▪ Parâmetros comportamentais: 10%</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>OBSERVAÇÕES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Esta prova tem um peso – indicativo - de 30% na avaliação sumativa final.</li> <li>▪ A prova é cotada de 1 a 5</li> <li>▪ O aluno deve cumprir todos os conteúdos da prova. Só assim a mesma será considerada válida.</li> <li>▪ As peças e material didáctico apresentados devem ilustrar o cumprimento dos objectivos enunciados no programa para o respectivo ano.</li> </ul>
<p>Um estudo de entre os indicados no programa do ano respectivo ou de dificuldade superior.</p> <p>Ex: Pracht, Bériot , Le Petit Paganini, Sevic, Hans Sitt, Kayser, Wohlfahrt, etc.</p>		<p>Se, por motivo de força maior, o aluno não se apresentar a esta prova terá que apresentar todos os conteúdos da prova no fim do ano.</p> <p>No caso do aluno ter iniciado os seus estudos em Setembro, poderá apresentar-se apenas no final do ano cumprindo o programa completo.</p>

**PROVA DE AVALIAÇÃO FINAL DE 1º GRAU**

<b>CONTEÚDOS</b>	<b>COMPETÊNCIAS E DESTREZAS A AVALIAR</b>	<b>COTAÇÕES</b>
<p>Uma peça (pequena ou grande forma) (nível igual ou superior ao concerto de Rieding, op.35, 1º andamento) interpretada de cor.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Afinação</li> <li>▪ Regularidade rítmica</li> <li>▪ Postura do corpo e mãos</li> <li>▪ Funcionamento do arco: utilização do arco em toda a sua extensão; <i>detaché, legato, martelé</i></li> <li>▪ Conhecimento regular de uma ou duas posições</li> <li>▪ Sonoridade clara</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Parâmetros técnicos: 50%</li> <li>▪ Parâmetros interpretativos: 40%</li> <li>▪ Parâmetros comportamentais: 10%</li> </ul>

**PROVA INTERCALAR (TÉCNICA) DE 2º GRAU – Prova Global**

CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS E DESTREZAS A AVALIAR	COTAÇÕES
<p>Duas escalas à escolha do aluno na extensão de 2 ou 3 oitavas: maior e menor melódica (relativa ou homónima). Arpejos maior e menor no estado fundamental e na extensão de 2 ou 3 oitavas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Desenvolvimento da representação/ antecipação auditiva/ musical</li> <li>▪ Postura do corpo e mãos</li> <li>▪ Afinação</li> <li>▪ Regularidade rítmica</li> <li>▪ Funcionamento do arco; utilização do arco em toda a sua extensão; <i>detaché</i>, <i>legato</i>, <i>martele</i> e <i>staccato</i></li> <li>▪ Uso das dinâmicas básicas (<i>f</i>, <i>mf</i>, <i>p</i>)</li> <li>▪ Conhecimento regular de duas posições</li> <li>▪ Conhecimento elementar dos harmónicos naturais</li> <li>▪ Notas duplas (com uma corda solta)</li> <li>▪ Sonoridade clara</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Parâmetros técnicos: 50%</li> <li>▪ Parâmetros interpretativos: 40%</li> <li>▪ Parâmetros comportamentais: 10%</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>OBSERVAÇÕES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Esta prova tem um peso – <u>indicativo</u> - de 30% na avaliação sumativa final.</li> <li>▪ A prova é cotada de 1 a 5</li> <li>▪ O aluno deve cumprir todos os conteúdos da prova. Só assim a mesma será considerada válida.</li> <li>▪ As peças e material didáctico apresentados devem ilustrar o cumprimento dos objectivos enunciados no programa para o respectivo ano.</li> </ul> <p>Se, por motivo de força maior, o aluno não se apresentar a esta prova, esta terá de ser remarcada em data a definir com o aluno, E. Educação e Professor.</p>
<p>Dois estudos contrastantes de entre os indicados no programa do ano respectivo ou superior, tendo pelo menos um que ter mudanças de posição. Ex: Pracht, Bériot , Sevicik, Hans Sitt, Kayser, Wohlfahrt, Leonard, Mazas, etc.</p>		



PROVA DE AVALIAÇÃO FINAL DE 2º GRAU – Prova Global

CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS E DESTREZAS A AVALIAR	COTAÇÕES
Duas peças contrastantes. (pequena ou grande forma) (nível igual ou superior ao concerto de Kuchler op.15, 1º andamento), uma delas interpretada de cor.	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Desenvolvimento da representação/ antecipação auditiva/ musical</li><li>▪ Postura do corpo e mãos</li><li>▪ Afinação</li><li>▪ Regularidade rítmica</li><li>▪ Funcionamento do arco; utilização do arco em toda a sua extensão; <i>detaché, legato, martele e staccato</i></li><li>▪ Uso das dinâmicas básicas (<i>f, mf, p</i>)</li><li>▪ Conhecimento regular de duas posições</li><li>▪ Conhecimento elementar dos harmónicos naturais</li><li>▪ Notas duplas (com uma corda solta)</li><li>▪ Sonoridade clara</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Parâmetros técnicos: 50%</li><li>▪ Parâmetros interpretativos: 40%</li><li>▪ Parâmetros comportamentais: 10%</li></ul>
Leitura à primeira vista		<p><b>OBSERVAÇÕES</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>▪ Esta prova tem um peso – indicativo - de 30% na avaliação sumativa final.</li><li>▪ A prova é cotada de 1 a 5</li><li>▪ O aluno deve cumprir todos os conteúdos da prova. Só assim a mesma será considerada válida.</li><li>▪ As peças e material didáctico apresentados devem ilustrar o cumprimento dos objectivos enunciados no programa para o respectivo ano.</li><li>▪ A execução do programa de memória será valorizada.</li></ul>

**PROVA INTERCALAR (TÉCNICA) DE 3º GRAU**

<b>CONTEÚDOS</b>	<b>COMPETÊNCIAS E DESTREZAS A AVALIAR</b>	<b>COTAÇÕES</b>
<p>Duas escalas à escolha do aluno, na extensão de 3 oitavas: maior e menor melódica (relativa ou homónima). Arpejos maior e menor (estado fundamental, 6 e 4 /6) na extensão de 3 oitavas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Desenvolvimento da representação/ antecipação auditiva/ musical</li> <li>▪ Postura do corpo e mãos</li> <li>▪ Afinação</li> <li>▪ Regularidade rítmica</li> <li>▪ Articulação e clareza</li> <li>▪ Funcionamento do arco; cordas duplas e arpejos; <i>staccato</i>, <i>ritmos pontuados e sincopados</i></li> <li>▪ Conhecimento das 2ª, 3ª e 4ª posições; mudanças de posição; Vibrato</li> <li>▪ Trilo e outros ornamentos</li> <li>▪ Sonoridade</li> <li>▪ Domínio do fraseado</li> <li>▪ Apresentação do programa e atitude em palco</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Parâmetros técnicos: 50%</li> <li>▪ Parâmetros interpretativos: 40%</li> <li>▪ Parâmetros comportamentais: 10%</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>OBSERVAÇÕES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Esta prova tem um peso – <u>indicativo</u> - de 30% na avaliação sumativa final.</li> <li>▪ A prova é cotada de 1 a 5</li> <li>▪ O aluno deve cumprir todos os conteúdos da prova. Só assim a mesma será considerada válida.</li> <li>▪ As peças e material didáctico apresentados devem ilustrar o cumprimento dos objectivos enunciados no programa para o respectivo ano.</li> </ul> <p>Se, por motivo de força maior, o aluno não se apresentar a esta prova terá que apresentar todos os conteúdos da prova no fim do ano.</p>
<p>Dois estudos contrastantes de entre os indicados no programa do ano respectivo ou superior.  Ex: Pracht, Bériot , Sevicik, Hans Sitt, Kayser, Meerts, Wohlfahrt, Leonard, Mazas, etc.</p>		

**PROVA DE AVALIAÇÃO FINAL DE 3º GRAU**

<b>CONTEÚDOS</b>	<b>COMPETÊNCIAS E DESTREZAS A AVALIAR</b>	<b>COTAÇÕES</b>
<p>Uma peça</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Desenvolvimento da representação/ antecipação auditiva/ musical</li> <li>▪ Postura do corpo e mãos</li> <li>▪ Afinação</li> <li>▪ Regularidade rítmica</li> <li>▪ Articulação e clareza</li> <li>▪ Funcionamento do arco; cordas duplas e arpejos; <i>staccato</i>, <i>ritmos pontuados</i> e <i>sincopados</i></li> <li>▪ Conhecimento das 2ª, 3ª e 4ª posições; mudanças de posição; Vibrato</li> <li>▪ Trilo e outros ornamentos</li> <li>▪ Sonoridade</li> <li>▪ Domínio do fraseado</li> <li>▪ Apresentação do programa e atitude em palco</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Parâmetros técnicos: 50%</li> <li>▪ Parâmetros interpretativos: 40%</li> <li>▪ Parâmetros comportamentais: 10%</li> </ul>
<p>Dois andamentos contrastantes de uma sonata, suite, concerto, concertino ou forma semelhante (nível igual ou superior ao concerto de Vivaldi em Lá menor op.3 n.º 6).</p>		<p style="text-align: center;"><b>OBSERVAÇÕES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Esta prova tem um peso – <u>indicativo</u> - de 30% na avaliação sumativa final.</li> <li>▪ A prova é cotada de 1 a 5</li> <li>▪ O aluno deve cumprir todos os conteúdos da prova. Só assim a mesma será considerada válida.</li> <li>▪ As peças e material didáctico apresentados devem ilustrar o cumprimento dos objectivos enunciados no programa para o respectivo ano.</li> <li>▪ A execução do programa de memória será valorizada.</li> </ul>
<p>Leitura à primeira vista</p> <p>Obs: uma das obras (peça ou os dois andamentos) interpretada de cor.</p>		

**PROVA INTERCALAR (TÉCNICA) DE 4º GRAU**

<b>CONTEÚDOS</b>	<b>COMPETÊNCIAS E DESTREZAS A AVALIAR</b>	<b>COTAÇÕES</b>
<p>Duas escalas à escolha do aluno na extensão de 3 oitavas: maior e menor melódica (relativa ou homónima). Arpejos maior e menor (estado fundamental, 6, 4 /6, 7M e 7dim) na extensão de 3 oitavas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Desenvolvimento da representação/ antecipação auditiva/ musical</li> <li>▪ Afinação</li> <li>▪ Regularidade rítmica</li> <li>▪ Articulação e clareza</li> <li>▪ Mão esquerda; vibrato; portamentos e <i>glissandi</i></li> <li>▪ Conhecimento até à 5ª posição</li> <li>▪ Funcionamento do arco; <i>sautillé</i>, <i>spiccato</i></li> <li>▪ Sonoridade</li> <li>▪ Respeito ao texto musical (dinâmica, fraseado)</li> <li>▪ Apresentação do programa e atitude em palco</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Parâmetros técnicos: 50%</li> <li>▪ Parâmetros interpretativos: 40%</li> <li>▪ Parâmetros comportamentais: 10%</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>OBSERVAÇÕES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Esta prova tem um peso – indicativo - de 30% na avaliação sumativa final.</li> <li>▪ A prova é cotada de 1 a 5</li> <li>▪ O aluno deve cumprir todos os conteúdos da prova. Só assim a mesma será considerada válida.</li> <li>▪ As peças e material didáctico apresentados devem ilustrar o cumprimento dos objectivos enunciados no programa para o respectivo ano.</li> </ul>
<p>Dois estudos contrastantes de entre os indicados no programa do ano respectivo ou superior.  Ex: Léonard, Mazas, Kayser, Sevcick, Kreutzer, Fiorillo, etc.</p>		<p>Se, por motivo de força maior, o aluno não se apresentar a esta prova terá que apresentar todos os conteúdos da prova no fim do ano.</p>

**PROVA DE AVALIAÇÃO FINAL DE 4º GRAU**

<b>CONTEÚDOS</b>	<b>COMPETÊNCIAS E DESTREZAS A AVALIAR</b>	<b>COTAÇÕES</b>
<p>Uma peça</p> <hr/> <p>Dois andamentos contrastantes de uma sonata, suite, concerto, concertino ou forma semelhante (nível igual ou superior ou concerto de Accolay em Lá m).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Desenvolvimento da representação/ antecipação auditiva/ musical</li> <li>▪ Afinação</li> <li>▪ Regularidade rítmica</li> <li>▪ Articulação e clareza</li> <li>▪ Mão esquerda; vibrato; portamentos e <i>glissandi</i></li> <li>▪ Conhecimento até à 5ª posição</li> <li>▪ Funcionamento do arco; <i>sautillé</i>, <i>spiccato</i></li> <li>▪ Sonoridade</li> <li>▪ Respeito ao texto musical (dinâmica, fraseado)</li> <li>▪ Velocidade de leitura e compreensão do texto musical (na leitura à 1ª vista)</li> <li>▪ Apresentação do programa e atitude em palco</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Parâmetros técnicos: 50%</li> <li>▪ Parâmetros interpretativos: 40%</li> <li>▪ Parâmetros comportamentais: 10%</li> </ul>
<p>Leitura à primeira vista.</p> <p>Obs: uma das obras (peça ou os dois andamentos) interpretada de cor.</p>		<p style="text-align: center;"><b>OBSERVAÇÕES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Esta prova tem um peso – <u>indicativo</u> - de 30% na avaliação sumativa final.</li> <li>▪ A prova é cotada de 1 a 5</li> <li>▪ O aluno deve cumprir todos os conteúdos da prova. Só assim a mesma será considerada válida.</li> <li>▪ As peças e material didático apresentados devem ilustrar o cumprimento dos objetivos enunciados no programa para o respectivo ano.</li> <li>▪ A execução do programa de memória será valorizada.</li> </ul>

**PROVA INTERCALAR (TÉCNICA) DE 5º GRAU**

<b>CONTEÚDOS</b>	<b>COMPETÊNCIAS E DESTREZAS A AVALIAR</b>	<b>COTAÇÕES</b>
<p>Duas escalas à escolha do aluno na extensão de 3 oitavas: maior e menor melódica (relativa ou homónima). Arpejos maior e menor (estado fundamental, 6, 4 /6, 7M e 7dim) na extensão de 3 oitavas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Desenvolvimento da representação/ antecipação auditiva/ musical</li> <li>▪ Afinação</li> <li>▪ Regularidade rítmica</li> <li>▪ Articulação e clareza</li> <li>▪ Mão esquerda; vibrato; portamentos e <i>glissandi</i></li> <li>▪ Conhecimento até à 5ª posição</li> <li>▪ Funcionamento do arco: <i>sautillé</i>, <i>spiccato</i></li> <li>▪ Sonoridade</li> <li>▪ Respeito ao texto musical (dinâmica, fraseado)</li> <li>▪ Apresentação do programa e atitude em palco</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Parâmetros técnicos: 50%</li> <li>▪ Parâmetros interpretativos: 40%</li> <li>▪ Parâmetros comportamentais: 10%</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>OBSERVAÇÕES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Esta prova tem um peso – <u>indicativo</u> - de 30% na avaliação sumativa final.</li> <li>▪ A prova é cotada de 1 a 5</li> <li>▪ O aluno deve cumprir todos os conteúdos da prova. Só assim a mesma será considerada válida.</li> <li>▪ As peças e material didáctico apresentados devem ilustrar o cumprimento dos objectivos enunciados no programa para o respectivo ano.</li> </ul> <p>Se, por motivo de força maior, o aluno não se apresentar a esta prova, esta terá de ser remarcada em data a definir com o aluno, E. Educação e Professor.</p>
<p>Dois estudos contrastantes de entre os indicados no programa do ano respectivo ou superior. Ex: Léonard, Mazas, Kayser, Sevcick, Kreutzer, Fiorillo, etc.</p>		

**AUDIÇÃO FINAL DE 5º GRAU (Prova Global)**

**Será realizada uma Audição Final dos alunos que completam o Ensino Básico (5º grau de instrumento), com duas obras contrastantes.**

**Uma das obras deverá ser interpretada de cor.**

**PROVA DE AVALIAÇÃO FINAL DE 5º GRAU (para Alunos externos) - PROVA DE EQUIVALÊNCIA AO 5º GRAU**

- Duas escalas à escolha do aluno na extensão de 3 oitavas: maior e menor melódica (relativa ou homónima). Arpejos maior e menor (estado fundamental, 6, 4 /6, 7M e 7dim) na extensão de 3 oitavas.

- Duas peças contrastantes

A prova é cotada de 1 a 5



**CURSO OFICIAL – SECUNDÁRIO**

**PROVA DE ACESSO AO 6º GRAU**

<b>CONTEÚDOS</b>	<b>COMPETÊNCIAS E DESTREZAS A AVALIAR</b>	<b>COTAÇÕES</b>
Duas escalas à escolha do aluno na extensão de 3 oitavas: maior e menor melódica (relativa ou homónima). Arpejos maior e menor (estado fundamental, 6, 4 /6, 7M e 7dim, na extensão de 3 oitavas).	<ul style="list-style-type: none"><li>Desenvolvimento da representação/ antecipação auditiva/ musical</li><li>Afinação</li><li>Regularidade rítmica</li><li>Articulação e clareza (flexibilidade)</li><li>Funcionamento da mão esquerda; vibrato, mudanças de posição, harmónicos, notas duplas, etc.</li><li>Conhecimento até à 7ª posição</li><li>Conhecimento de todo o mecanismo do arco</li><li>Sonoridade</li><li>Abordagem formal</li><li>Respeito ao texto musical (dinâmica, fraseado)</li><li>Velocidade de leitura e compreensão do texto musical (na leitura à 1ª vista)</li><li>Apresentação do programa e atitude em palco</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>Parâmetros técnicos: 40%</li><li>Parâmetros interpretativos: 50%</li><li>Parâmetros comportamentais: 10%</li></ul>
Duas peças à escolha do aluno/candidato.		<p><b>OBSERVAÇÕES</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>A prova é cotada para vinte valores</li><li>O aluno deve cumprir todos os conteúdos da prova. Só assim a mesma será considerada válida.</li><li>As peças e material didáctico apresentados devem ilustrar o cumprimento dos objectivos enunciados no programa para o respectivo ano.</li><li>A execução do programa de memória será valorizada.</li></ul>

**REGIME SUPLETIVO**



**PROVA INTERCALAR (TÉCNICA) DE 6.º, 7.º e 8.º GRAUS**

<b>CONTEÚDOS</b>	<b>COMPETÊNCIAS E DESTREZAS A AVALIAR</b>	<b>COITAÇÕES</b>
<p>Duas escalas à escolha do aluno na extensão de 3 ou 4 oitavas: maior e menor melódica (relativa ou homónima). Arpejos maior e menor (estado fundamental, 6, 4 /6, 7M e 7dim), na extensão de 3 ou 4 oitavas). Cordas duplas (3<sup>as</sup>, 6<sup>as</sup> e 8<sup>as</sup>) na extensão de duas ou três oitavas.</p> <p>Dois estudos contrastantes de entre os indicados no programa do ano respectivo ou superior. Ex: Kreutzer, Fiorillo, Rode, Dont, Gaviniés, Wieniawsky, Paganini, etc.</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Afinação</li><li>▪ Regularidade rítmica</li><li>▪ Articulação e clareza (flexibilidade)</li><li>▪ Funcionamento da mão esquerda; vibrato, mudanças de posição, harmónicos, etc.</li><li>▪ Conhecimento de todo o ponto</li><li>▪ Conhecimento de todo o mecanismo do arco</li><li>▪ Sonoridade</li><li>▪ Abordagem formal e estilística</li><li>▪ Respeito ao texto musical (dinâmica, fraseado)</li><li>▪ Apresentação do programa e atitude em palco</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Parâmetros técnicos: 40%</li><li>▪ Parâmetros interpretativos: 50%</li><li>▪ Parâmetros comportamentais: 10%</li></ul> <p><b>OBSERVAÇÕES</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>▪ Esta prova tem um peso – indicativo – de 30% na avaliação sumativa final.</li><li>▪ A prova é cotada para vinte valores</li><li>▪ O aluno deve cumprir todos os conteúdos da prova. Só assim a mesma será considerada válida.</li><li>▪ As peças e material didáctico apresentados devem ilustrar o cumprimento dos objectivos enunciados no programa para o respectivo ano.</li><li>▪ A execução do programa de memória será valorizada.</li></ul> <p>Se, por motivo de força maior, o aluno não se apresentar a esta prova terá que apresentar todos os conteúdos da prova no fim do ano. Neste caso serão escolhidos – pelo júri – dois dos três estudos apresentados para execução na prova.</p>



**PROVA DE AVALIAÇÃO FINAL DE 6.º E 7.º GRAUS**

<b>CONTEÚDOS</b>	<b>COMPETÊNCIAS E DESTREZAS A AVALIAR</b>	<b>COITAÇÕES</b>
Um andamento de uma obra polifónica	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Afinação</li><li>▪ Regularidade rítmica</li><li>▪ Articulação e clareza (flexibilidade)</li><li>▪ Funcionamento da mão esquerda; vibrato, mudanças de posição, harmónicos, etc.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Parâmetros técnicos: 40%</li><li>▪ Parâmetros interpretativos: 50%</li><li>▪ Parâmetros comportamentais: 10%</li></ul>
Uma peça.	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Conhecimento de todo o ponto</li><li>▪ Conhecimento de todo o mecanismo do arco</li><li>▪ Sonoridade</li><li>▪ Abordagem formal e estilística</li><li>▪ Respeito ao texto musical (dinâmica, fraseado)</li><li>▪ Velocidade de leitura e compreensão do texto musical (na leitura à 1ª vista)</li><li>▪ Apresentação do programa e atitude em palco</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Esta prova tem um peso – <u>indicativo</u> - de 30% na avaliação sumativa final.</li><li>▪ A prova é cotada para vinte valores</li><li>▪ O aluno deve cumprir todos os conteúdos da prova. Só assim a mesma será considerada válida.</li><li>▪ As peças e material didático apresentados devem ilustrar o cumprimento dos objectivos enunciados no programa para o respectivo ano.</li><li>▪ A execução do programa de memória será valorizada.</li></ul>
Um andamento de uma grande forma (sonata, suite, concerto) se for do classicismo ou posterior. Se for barroco terá que ser completo.		
Leitura à primeira vista.  Obs: uma das obras deverá ser interpretada de cor.		

### **8º GRAU SUPLETIVO – Prova de Aptidão Artística - PAA**

Supletivo/ integrado/articulado: PAA, repertório livre entre 30 a 45 minutos.

A classe recomenda que seja incluída na prova:

- um estudo/capricho
- um andamento das seis sonatas e partitas de Bach
- um 1º andamento de concerto do período clássico ou romântico.

Recomenda-se que pelo menos uma das obras seja interpretada de cor.

**(VER REGULAMENTO DA PAA NA DOCUMENTAÇÃO DA EAMCN)**

### **PROVA DE EQUIVALÊNCIA AO 8º GRAU - (para Alunos externos)**

Igual à PAA – Prova de Aptidão Artística (para alunos internos)

- Toda a documentação requerida para a apresentação do projeto de PAA deverá ser entregue na Secretaria da EAMCN no ato da inscrição. A não apresentação do projeto invalida a realização da prova de instrumento.

- Prova de instrumento: repertório livre entre 30 a 45 minutos.

A classe recomenda que seja incluída na prova:

- um estudo/capricho
- um andamento das seis sonatas e partitas de Bach
- um 1º andamento de concerto do período clássico ou romântico.

Recomenda-se que pelo menos uma das obras seja interpretada de cor.

A prova é cotada de 1 a 20 e a avaliação é regulamentada pelo regulamento da PAA.

**(VER REGULAMENTO DA PAA NA DOCUMENTAÇÃO DA EAMCN)**

## **REGIME INTEGRADO/ARTICULADO – AVALIAÇÃO**

A avaliação final de cada Período da disciplina de Instrumento terá, obrigatoriamente, de reflectir a ponderação de três parâmetros: avaliação contínua, prova técnica e prova de recital efectuando os períodos em que essas mesmas provas, não se realizam.

### **CURSO PROFISSIONAL – AVALIAÇÃO**

A avaliação final de cada módulo da disciplina de Instrumento terá, obrigatoriamente, de reflectir a ponderação de três parâmetros: avaliação contínua, prova técnica e prova de recital.

A avaliação contínua terá um peso de 70% no 1.º módulo, 60% nos 2.º e 3.º módulos e 50% nos restantes módulos.

As provas técnica e de recital, em conjunto, terão um peso de 30% no 1.º módulo (18% para a prova técnica; 12% para a prova de recital), 40% nos 2.º e 3.º módulos (16% para a prova técnica; 24% para a prova de recital) e, finalmente, 50% nos restantes módulos (20% para a prova técnica; 30% para a prova de recital).



**PROVAS DE AVALIAÇÃO 6º GRAU – 10º ANO (INTEGRADO, ARTICULADO E PROFISSIONAL)**

PERÍODO	PROVA TÉCNICA	PROVA DE RECITAL	COMPETÊNCIAS E DESTREZAS A AVALIAR	COTAÇÕES
1º Período/ Módulo	Uma escala maior e sua relativa (ou homónima) menor (preferencialmente melódica) e respetivos arpejos maior e menor (estado fundamental, 6, 4/6, 7dom e 7dim), na extensão de 3 ou 4 oitavas, cordas duplas (3ºas, 6ºas e 8ºas) na extensão de duas ou três oitavas, executados de memória; na extensão de 3 ou 4 oitavas, executados de memória; Uma leitura à primeira vista;	Um andamento das Seis Sonatas e Partitas de Bach ou Fantasias de Telemann ou qualquer obra polifónica para violino solo;	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Afinação</li><li>▪ Regularidade rítmica</li><li>▪ Articulação e clareza (flexibilidade)</li><li>▪ Funcionamento da mão esquerda; vibrato, mudanças de posição, harmónicos, etc.</li><li>▪ Conhecimento de todo o ponto</li><li>▪ Conhecimento de todo o mecanismo do arco</li><li>▪ Sonoridade</li><li>▪ Abordagem formal e estilística</li><li>▪ Respeito ao texto musical (dinâmica, fraseado)</li><li>▪ Apresentação do programa e atitude em palco</li></ul>	Avaliação contínua: 70%;  Prova técnica: 18%;  Prova de recital: 12%  <b>NOTA:</b> <b>-O repertório apresentado não pode ser repetido de um módulo para o outro.</b> <b>-As provas só serão consideradas válidas se forem executadas na íntegra.</b>



<p>2º Período/ Módulo</p>	<p>Uma escala maior e sua relativa (ou homónima) menor (preferencialmente melódica) e respetivos arpejos maior e menor (estado fundamental, 6, 4/6, 7dom e 7dim), na extensão de 3 ou 4 oitavas, cordas duplas (3ºas, 6ºas e 8ºas) na extensão de duas ou três oitavas, executados de memória;</p> <p>Uma leitura à primeira vista;</p> <p><b>Integrado/articulado:</b> Um estudo de entre dois, de autores diferentes, à escolha do júri.</p>	<p>Um andamento de concerto;</p> <p>Uma peça.</p> <p><i>Tempo max: 20 min.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Afinação</li><li>▪ Regularidade rítmica</li><li>▪ Articulação e clareza (flexibilidade)</li><li>▪ Funcionamento da mão esquerda; vibrato, mudanças de posição, harmónicos, etc.</li><li>▪ Conhecimento de todo o ponto</li><li>▪ Conhecimento de todo o mecanismo do arco</li><li>▪ Sonoridade</li><li>▪ Abordagem formal e estilística</li><li>▪ Respeito ao texto musical (dinâmica, fraseado)</li><li>▪ Velocidade de leitura e compreensão do texto musical (na leitura à 1ª vista)</li><li>▪ Apresentação do programa e atitude em palco</li></ul>	<p>Avaliação contínua: 60%;</p> <p>Prova técnica: 16%;</p> <p>Prova de recital: 24%</p> <p><b>NOTA:</b> <b>-O repertório apresentado não pode ser repetido de um módulo para o outro.</b></p> <p><b>-As provas só serão consideradas válidas se forem executadas na íntegra.</b></p>
-------------------------------	--	--	---	--

**Obs: Uma das obras deverá ser interpretada de cor.**

**Profissional:** Dois estudos de entre quatro, de autores diferentes, sendo um à escolha do júri, outro à escolha do aluno.



<p>3º Período/ Módulo</p>	<p><b>O Integrado/articulado não tem prova técnica no 3º P.</b></p> <p><b>Profissional:</b> Uma escala maior e sua relativa (ou homónima) menor (preferencialmente melódica) e respetivos arpejos maior e menor (estado fundamental, 6, 4/6, 7M e 7dim), na extensão de 3 ou 4 oitavas, cordas duplas (3ºas, 6ºas e 8ºas) na extensão de duas ou três oitavas, executados de memória;</p> <p>Um estudo</p> <p>Uma leitura à primeira vista.</p>	<p>Uma peça de autor português;</p> <p>Um primeiro andamento ou segundo e terceiro andamento de concerto.</p> <p>Tempo max: 20 min.</p> <p><b>Obs: Uma das obras deverá ser interpretada de cor.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Afinação</li><li>▪ Regularidade rítmica</li><li>▪ Articulação e clareza (flexibilidade)</li><li>▪ Funcionamento da mão esquerda; vibrato, mudanças de posição, harmónicos, etc.</li><li>▪ Conhecimento de todo o ponto</li><li>▪ Conhecimento de todo o mecanismo do arco</li><li>▪ Sonoridade</li><li>▪ Abordagem formal e estilística</li><li>▪ Respeito ao texto musical (dinâmica, fraseado)</li><li>▪ Velocidade de leitura e compreensão do texto musical (na leitura à 1ª vista)</li><li>▪ Apresentação do programa e atitude em palco</li></ul>	<p>Avaliação contínua: 60%;</p> <p>Prova de recital: 40%</p> <p><b>NOTA:</b> <b>-O repertório apresentado não pode ser repetido de um módulo para o outro.</b> <b>-As provas só serão consideradas válidas se forem executadas na íntegra.</b></p>
-------------------------------	---	--	---	--

**\* Os alunos do ensino profissional poderão ser dispensados das cordas dobradas nos primeiros 3 módulos.\***

**PROVAS DE AVALIAÇÃO 7º GRAU – 11º ANO (INTEGRADO, ARTICULADO E PROFISSIONAL)**

<b>PERÍODO</b>	<b>PROVA TÉCNICA</b>	<b>PROVA DE RECITAL</b>	<b>COMPETÊNCIAS E DESTREZAS A AVALIAR</b>	<b>COTAÇÕES</b>
1º Período / Módulo	Uma escala maior e sua relativa (ou homónima) menor (preferencialmente melódica) e respetivos arpejos maior e menor (estado fundamental, 6, 4/6, 7M e 7dim), na extensão de 3 ou 4 oitavas, cordas duplas (3ºas, 6ºas e 8ºas) na extensão de duas ou três oitavas, executados de memória;  Uma leitura à primeira vista;	Um andamento das Seis Sonatas e Partitas de Bach ou Fantasias de Telemann ou qualquer obra polifónica para violino solo;	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Afinação</li> <li>▪ Regularidade rítmica</li> <li>▪ Articulação e clareza (flexibilidade)</li> <li>▪ Funcionamento da mão esquerda; vibrato, mudanças de posição, harmónicos, etc.</li> <li>▪ Conhecimento de todo o ponto</li> <li>▪ Conhecimento de todo o mecanismo do arco</li> <li>▪ Sonoridade</li> <li>▪ Abordagem formal e estilística</li> <li>▪ Respeito ao texto musical (dinâmica, fraseado)</li> <li>▪ Velocidade de leitura e compreensão do texto musical (na leitura à 1ª vista)</li> <li>▪ Apresentação do programa e atitude em palco</li> </ul>	<p>Avaliação contínua: 50%;</p> <p>Prova técnica: 20%;</p> <p>Prova de recital: 30%</p> <p><b>NOTA:</b> -O repertório apresentado não pode ser repetido de um módulo para o outro. -As provas só serão consideradas válidas se forem executadas na íntegra.</p>

**Integrado/articulado:** Um estudo de entre dois, de autores diferentes, à escolha do júri.  
  
**Profissional:** Dois estudos de entre quatro, de autores diferentes, sendo um à escolha do júri, outro à escolha do aluno.

**Obs: Uma das obras deverá ser interpretada de cor.**

Uma peça ou andamento de concerto ou sonata com piano.  
  
Tempo max: 20 min.



2º Período/ Módulo	Uma escala maior e sua relativa (ou homónima) menor (preferencialmente melódica) e respetivos arpejos maior e menor (estado fundamental, 6, 4/6, 7M e 7dim), na extensão de 3 ou 4 oitavas, cordas duplas (3ºas, 6ºas e 8ºas) na extensão de duas ou três oitavas, executados de memória;	Um andamento de concerto ou sonata do período clássico;  Uma peça virtuosística.  Tempo max: 20 min.	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Afinação</li><li>▪ Regularidade rítmica</li><li>▪ Articulação e clareza (flexibilidade)</li><li>▪ Funcionamento da mão esquerda; vibrato, mudanças de posição, harmónicos, etc.</li><li>▪ Conhecimento de todo o ponto</li><li>▪ Conhecimento de todo o mecanismo do arco</li><li>▪ Sonoridade</li><li>▪ Abordagem formal e estilística</li><li>▪ Respeito ao texto musical (dinâmica, fraseado)</li><li>▪ Velocidade de leitura e compreensão do texto musical (na leitura à 1ª vista)</li><li>▪ Apresentação do programa e atitude em palco</li></ul>	Avaliação contínua: 50%;  Prova técnica: 20%;  Prova de recital: 30%
3º Período/ Módulo	<b>O Integrado/articulado não tem prova técnica no 3º P.</b>  <b>Professional:</b> Uma escala maior e sua relativa (ou homónima) menor (preferencialmente melódica) e respetivos	Um primeiro ou segundo e terceiro de concerto.  Uma peça portuguesa obrigatória entregue	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Afinação</li><li>▪ Regularidade rítmica</li><li>▪ Articulação e clareza (flexibilidade)</li><li>▪ Funcionamento da mão esquerda; vibrato, mudanças de posição, harmónicos, etc.</li><li>▪ Conhecimento de todo o ponto</li><li>▪ Conhecimento de todo o mecanismo do</li></ul>	Avaliação contínua: 50%;  Prova de recital: 50%

**NOTA:**  
**-O repertório apresentado não**



<p>arpejos maior e menor (estado fundamental, 6, 4/6, 7M e 7dim), na extensão de 3 ou 4 oitavas, cordas duplas (3<sup>as</sup>, 6<sup>as</sup> e 8<sup>as</sup>) na extensão de duas ou três oitavas, executados de memória;</p> <p>Um estudo;</p> <p>Uma leitura à primeira vista.</p>	<p>ao aluno pela classe de violino com, pelo menos, um mês de antecedência da prova.</p> <p><i>Tempo max: 20 min.</i></p> <p><b>Obs: Uma das obras deverá ser interpretada de cor.</b></p>	<p>arco</p> <ul style="list-style-type: none"><li>▪ Sonoridade</li><li>▪ Abordagem formal e estilística</li><li>▪ Respeito ao texto musical (dinâmica, fraseado)</li><li>▪ Velocidade de leitura e compreensão do texto musical (na leitura à 1<sup>a</sup> vista)</li><li>▪ Apresentação do programa e atitude em palco</li></ul>	<p><b>pode ser repetido de um módulo para o outro.</b></p> <p><b>-As provas só serão consideradas válidas se forem executadas na íntegra.</b></p>
---	--	--	---

**PROVAS DE AVALIAÇÃO 8ºGRAU – 12ºANO (INTEGRADO, ARTICULADO E PROFISSIONAL)**

PERÍODO	PROVA TÉCNICA	PROVA DE RECITAL	COMPETÊNCIAS E DESTREZAS A AVALIAR	COTAÇÕES
1º Período/ Módulo	Uma escala maior e sua relativa (ou homónima) menor (preferencialmente melódica) e respetivos arpejos maior e menor (estado fundamental, 6, 4/6, 7M e 7dim), na extensão de 3 ou 4 oitavas, cordas duplas (3ºas, 6ºas, 8ºas e 10ºas) na extensão de duas ou três oitavas, executados de memória;	Um andamento das Seis Sonatas e Partitas de Bach ou Fantasias de Telemann ou qualquer obra polifónica para violino solo;	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Afinação</li> <li>▪ Regularidade rítmica</li> <li>▪ Articulação e clareza (flexibilidade)</li> <li>▪ Funcionamento da mão esquerda; vibrato, mudanças de posição, harmónicos, etc.</li> <li>▪ Conhecimento de todo o ponto</li> <li>▪ Conhecimento de todo o mecanismo do arco</li> <li>▪ Sonoridade</li> <li>▪ Abordagem formal e estilística</li> <li>▪ Respeito ao texto musical (dinâmica, fraseado)</li> <li>▪ Velocidade de leitura e compreensão do texto musical (na leitura à 1ª vista)</li> <li>▪ Apresentação do programa e atitude em palco</li> </ul>	<p>Avaliação contínua: 50%;</p> <p>Prova técnica: 20%;</p> <p>Prova de recital: 30%</p> <p><b>NOTA:</b> <b>-As provas só serão consideradas válidas se forem executadas na íntegra.</b></p>
2º Período/	Uma escala maior e sua relativa (ou homónima)	Uma peça de autor português;	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Afinação</li> </ul>	Avaliação contínua: 50%;



Módulo	menor (preferencialmente melódica) e respetivos arpejos maior e menor (estado fundamental, 6, 4/6, 7M e 7dim), na extensão de 3 ou 4 oitavas, cordas duplas (3ºas, 6ºas, 8ºas e 10ºas) na extensão de duas ou três oitavas, executados de memória; Um capricho; Dois excertos de orquestra; Uma leitura à primeira vista.	Uma peça de carácter virtuosística.  <i>Tempo max: 20 min.</i>	<ul style="list-style-type: none"><li>Regularidade rítmica</li><li>Articulação e clareza (flexibilidade)</li><li>Funcionamento da mão esquerda; vibrato, mudanças de posição, harmónicos, etc.</li><li>Conhecimento de todo o ponto</li><li>Conhecimento de todo o mecanismo do arco</li><li>Sonoridade</li><li>Abordagem formal e estilística</li><li>Respeito ao texto musical (dinâmica, fraseado)</li><li>Velocidade de leitura e compreensão do texto musical (na leitura à 1ª vista)</li><li>Apresentação do programa e atitude em palco</li></ul>	Prova técnica: 20%; Prova de recital: 30% <b>NOTA:</b> <b>-As provas só serão consideradas válidas se forem executadas na íntegra.</b>
3º Período/ Módulo		<b>Integrado/articulado:</b> PAA, repertório livre entre 30 a 45 minutos. A classe recomenda que seja incluída na prova: -um estudo/capricho -um andamento das seis sonatas e partitas de Bach -um 1º andamento de concerto do período clássico ou	<ul style="list-style-type: none"><li>Afinação</li><li>Regularidade rítmica</li><li>Articulação e clareza (flexibilidade)</li><li>Funcionamento da mão esquerda; vibrato, mudanças de posição, harmónicos, etc.</li><li>Conhecimento de todo o ponto</li><li>Conhecimento de todo o mecanismo do arco</li><li>Sonoridade</li><li>Abordagem formal e estilística</li></ul>	No último período do 12º ano, a avaliação será feita de acordo com as regras a serem discutidas em CP (PAA, etc.).



		romântico. <b>Profissional:</b> (recital programa à escolha e duração de 45min.) <b>PAP</b> com	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Respeito ao texto musical (dinâmica, fraseado)</li><li>▪ Velocidade de leitura e compreensão do texto musical (na leitura à 1ª vista)</li><li>▪ Apresentação do programa e atitude em palco</li></ul>	
--	--	---	---	--

### **QUESTÕES DIVERSAS REGULAMENTARES**

#### **PROVA DE ADMISSÃO AO ENSINO OFICIAL (1º Grau)**

Poderão verificar-se as seguintes situações, de acordo do percurso anterior do candidato:

1. Frequentou mais de um ano do curso de iniciação – entra no 1º grau ou é excluído;
2. Frequentou só um ano do curso de iniciação – poderá ser admitido ao 1º grau ou permanecer um ano em regime experimental (Normas internas, § 13.2);
3. Candidata-se directamente ao ensino oficial na EMCN, com conhecimentos anteriores do instrumento - poderá ser admitido ao 1º grau ou permanecer um ano em regime experimental;
4. Candidata-se directamente ao ensino oficial, sem conhecimentos anteriores do instrumento – poderá ser admitido em regime experimental (por um ano);
5. Os alunos em regime experimental terão de prestar nova prova de admissão no final do ano.
6. O professor deve entregar ao encarregado de educação uma cópia dos objectivos do ano em que se encontra o aluno.

#### **PESO RELATIVO DAS PROVAS DE AVALIAÇÃO**

As provas terão o peso – MERAMENTE INDICATIVO, POR FORÇA DA LEGISLAÇÃO VIGENTE - de 30 % relativamente à avaliação sumativa final do respectivo grau. Caso a avaliação obtida na prova seja superior à avaliação contínua, avaliação sumativa final corresponderá à da prova.

#### **CONSTITUIÇÃO DO JURI**

O júri das provas e exames será normalmente constituído por três professores e um suplente. duas excepções:

- no exame final, de 8º grau, serão cinco os membros do júri;
- nas provas intercalares (técnicas) poderão ser constituídos júris de apenas dois membros;

Os restantes professores presentes poderão participar na votação se tiverem assistido às audições na íntegra e se o júri aceitar.

#### **NOTA:**

**Em caso algum poderá ser o repertório repetido noutra prova, integral ou parcialmente, mesmo tratando-se de uma reprovação e repetição da prova.**

