

Universidade de Évora - Escola de Artes

Mestrado em Ensino de Música

Relatório de Estágio

Ansiedade na Performance Musical em alunos do ensino artístico especializado de música: estratégias para prevenção

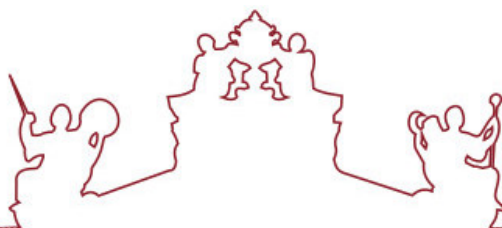
Maria Margarida Pinto Lopes

Orientador(es) | Ana Telles

Madalena Melo

Évora 2025





Universidade de Évora - Escola de Artes

Mestrado em Ensino de Música

Relatório de Estágio

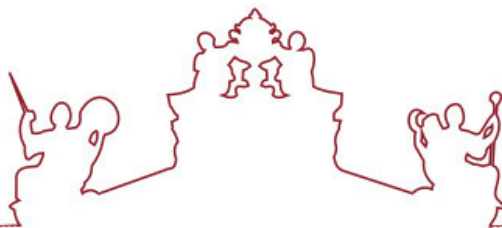
Ansiedade na Performance Musical em alunos do ensino artístico especializado de música: estratégias para prevenção

Maria Margarida Pinto Lopes

Orientador(es) | Ana Telles

Madalena Melo

Évora 2025



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

Presidente | Monika Streitová (Universidade de Évora)

Vogais | Ana Telles (Universidade de Évora) (Orientador)
Taíssa Marchese (Universidade de Évora) (Arguente)

Agradecimentos

À Professora Doutora Ana Telles, minha orientadora, pela orientação prestada e pelo apoio ao longo da elaboração desta tese.

À coorientadora Professora Doutora Madalena Melo, pela sua disponibilidade e igualmente pelo seu apoio na elaboração deste trabalho.

Ao professor orientador externo do estágio Tito Gonçalves, pela sua disponibilidade e orientação no estágio.

A todos os professores de curso e de mestrado, pelos conhecimentos e competências que me transmitiram ao longo deste percurso académico.

À minha família, que sempre me apoiou e mostrou interesse pelo meu trabalho.

Às minhas amigas, que sempre me apoiaram incondicionalmente nos momentos mais difíceis.

Ansiedade na Performance Musical em alunos do ensino artístico especializado de música: estratégias para a prevenção

Resumo

O relatório de Prática de Ensino Supervisionada no Ensino Vocacional de Música (PESEVM) está organizado em duas partes. A primeira parte dedica-se à PESEVM realizada no Conservatório Regional de Évora - Eborae Música, com o professor cooperante, Tito Gonçalves. A segunda parte do relatório, é referente à investigação, que tem como objetivo de estudo a Ansiedade na Performance Musical em faixas etárias mais jovens (especificamente em alunos do conservatório), as suas causas e possíveis estratégias de prevenção ou de gestão deste problema. Para esta investigação, para além da pesquisa bibliográfica sobre o tema, também é feito um questionário aos alunos do conservatório, de modo a obter mais informações sobre as causas e experiências dos alunos com a ansiedade na performance musical.

Palavras-Chave: Ansiedade na Performance Musical; Aprendizagem autorregulada; Ensino de piano.

Musical performance anxiety in students of specialized artistic music education: strategies for prevention

Abstract

The report on Supervised Teaching Practice in Vocational Music Teaching (PESEVM) is organized into two parts. The first part is dedicated to the SEPP carried out at the Regional Conservatory of Évora - Eborae Música, with the cooperating teacher, Tito Gonçalves. The second part of the report refers to research which aims to study Anxiety in Musical Performance in younger age groups (specifically in conservatory students), its causes and possible strategies for preventing or managing this problem. For this research, in addition to bibliographical research on the subject, a questionnaire was also carried out with conservatoire students, in order to obtain more information about the causes and experiences of students with anxiety in musical performance.

Key words: Musical performance anxiety; Self-regulated learning; Piano teaching.

Índice

Agradecimentos	i
Resumo	ii
Abstract	iii
Índice	iv
Parte 1 - Prática de Ensino Supervisionada no Ensino Vocacional de Música	1
Introdução.....	1
1. Caracterização do conservatório	1
1.1. História.....	1
1.2. Órgãos de Gestão.....	2
1.3. Instalações e equipamentos.....	3
1.4. Número de alunos no Conservatório	3
2. Caracterização dos alunos	6
2.1. Aluno A - Iniciação I.....	6
2.2. Aluno B - iniciação II.....	8
2.3. Aluna C - 1º grau.....	10
2.4. Aluna D - 2º grau.....	11
2.5. Aluna E - 2º grau.....	13
2.6. Aluna F - 2º grau	15
2.7. Aluna G - 3º grau.....	16
2.8. Aluno H - 5º grau.....	17
3. Práticas Educativas	19
3.1. Atividades realizadas ao longo do ano letivo	19
3.2. Estratégias adotadas	20
4.1. Aluno A - Iniciação I.....	21
4.1.1. Aspectos a positivos:.....	23
4.1.2. Aspectos a melhorar:.....	24
4.2. Aluno B - Iniciação III	24
4.2.1. Aspectos positivos	26
4.2.2. Aspectos a melhorar.....	27
4.3. Aluna C – 1ºgrau	27
4.3.1. Aspectos positivos.	30
4.3.2. Aspectos a melhorar	30
4.4. Aluna D – 2ºgrau	31
4.4.1. Aspectos positivos	33

4.4.2. Aspectos a melhorar	33
4.5. Aluna E – 2º grau	34
4.5.1. Aspectos positivos.	36
4.5.2. Aspectos a melhorar	37
4.6. Aluna F – 2º grau	37
4.6.1. Aspectos positivos	39
4.6.2. Aspectos a melhorar	39
4.7. Aluna G – 3º grau	39
4.7.1. Aspectos positivos	42
4.7.2. Aspectos a melhorar	42
4.8. Aluno H – 5º grau	42
4.8.1. Aspectos positivos	45
4.8.2. Aspectos a melhorar	45
Conclusão	45
Parte 2 - Ansiedade na Performance Musical em faixas etárias mais jovens.....	47
Introdução.....	47
1. Revisão da Literatura	48
1.1. Ansiedade na performance musical	49
1.1.1. Ansiedade: definições e conceptualizações.....	49
1.1.2. Ansiedade na performance musical	53
1.1.3. Estratégias para prevenir e atenuar a ansiedade na performance	56
2.1. Aprendizagem autorregulada e performance musical	58
2.1.1. Aprendizagem autorregulada.....	58
2.1.2. Autorregulação na aprendizagem da música	65
3. Estudo Empírico.....	67
3.1. Objetivos	68
3.2. Participantes	69
3.3. Instrumentos	70
3.4. Procedimentos.....	71
4. Discussão	82
Conclusão.....	88
Considerações Finais	89
Referências bibliográficas	91
Anexos	96

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Dados dos participantes	69
Tabela 2 - Divisão por faixa etária e género	69
Tabela 3 - Questionário da auto-regulação – Estatísticas descritivas, por categoria....	74
Tabela 4 - Questionário sobre a ansiedade na performance – Estatística descritiva por categoria	75
Tabela 5 - Comparação das médias no questionário sobre a auto-regulação em função do género.	76
Tabela 6 - Comparação das médias no questionário sobre ansiedade na performance em função do género	76
Tabela 7 - Comparação das médias no questionário sobre a auto-regulação em função da idade.....	77
Tabela 8 - Comparação das médias das respostas do questionário sobre a auto-regulação por graus agrupados	78
Tabela 9 - Comparação das médias no questionário sobre ansiedade na performance em função da idade	79
Tabela 10 - Comparação das médias das respostas do questionário sobre a os sintomas da ansiedade na performance em função do grau	80
Tabela 11 - Correlações entre as categorias de auto-regulação e da ansiedade (Pearson)	81

Índice de Figuras

Figura 1 - Total de alunos matriculados no CREV e o curso em que estão inseridos no ano lectivo 2021/2022	4
Figura 2 - Total de alunos do CREV matriculados no Plano de Educação Livre.....	4
Figura 3 - Total de alunos de piano matriculados no Curso de Regime Oficial.....	5
Figura 4 - Total de alunos de piano matriculados no Plano de Regime Livre	5

Parte 1 - Prática de Ensino Supervisionada no Ensino Vocacional de Música

Introdução

A prática de ensino supervisionada (PES) consiste no estágio curricular e foi realizada no conservatório regional de Évora no ano letivo de 2021/2022. Primeiro é apresentada uma contextualização sobre o estabelecimento de ensino onde foi feita a PES. É referido como e em que contexto esta instituição foi gerada e qual a sua história até à atualidade. Depois da contextualização da instituição, são apresentados os seus órgãos de gestão, descrevendo como estes são constituídos, seguindo depois, a descrição dos cursos que a instituição oferece. Esta primeira parte do relatório de estágio, finaliza com a enunciação do número de alunos que frequenta o Conservatório regional de Évora e em que cursos estão inseridos, durante o ano letivo em questão.

No ponto 2 do relatório de estágio, é feita a caracterização dos alunos a quem a mestrandia assistiu e deu as aulas supervisionadas durante o estágio. Neste ponto é referido o horário de aula de cada aluno, qual a sua postura nas aulas, a relação com o professor, o seu comportamento ao longo do ano em contexto de aula e o reportório trabalhado durante o ano letivo.

No ponto 3 constam as atividades em que os alunos participaram ao longo do ano letivo, assim como as estratégias de ensino adotadas nas aulas no geral, para a sua gestão.

O ponto 4 refere-se à descrição das aulas de cada aluno individualmente, ou seja, o que foi trabalhado durante as aulas com os alunos e o seu desenvolvimento. Segue-se uma reflexão sobre os aspetos positivos e os aspetos a melhorar pela mestrandia em relação à lecionação das aulas.

Por fim, é feita uma conclusão sobre o trabalho da mestrandia, no contexto da PES.

1. Caracterização do conservatório

1.1. História

O conservatório regional de Évora - Eborae Musica situa-se em Évora, na Porta de Alconchel, fora das muralhas da cidade, no Convento dos Remédios. Esta instituição faz parte da Associação Musical de Évora - Eborae Musica, que promove a música

erudita, assim como a música dos polifonistas eborenses dos séculos XVI e XVII. A associação Eborae Musica já teve várias sedes, entre as quais a igreja de Santa Marta, localizada na rua de Santa Marta perto do Teatro Garcia de Resende, depois o solar dos condes de Portalegre situada no largo Mário Chicó, passando por fim para a sua localização atual.

Associação Musical de Évora - Eborae Musica, foi criada no ano de 1986, com o intuito de dar formação de música aos membros dos coros pertencentes à associação. Esta associação ganhou visibilidade quando se apresentou ao público com o Coro Polifónico, Coro Infantil e Cantores Solistas em 1987, num concerto integrado no certame “Os Povos e as Artes”. Esta associação tinha também como principal objetivo divulgar Mestres Polifonistas da Escola de Música da Sé de Évora, organizando eventos relacionados com este género de música. Assim, a partir de 1988 desenvolveu várias atividades no âmbito de promover o ensino de música, como a criação de grupos de coro (infantil e juvenil), formação musical, grupos de iniciação a partir dos três anos de idade e formação de vários instrumentos. Na década de 1990, a associação foi criando novos projetos, alargando o seu leque de atividades e promovendo uma programação mais diversificada, com o fim de trazer a cultura musical erudita a diferentes públicos, sobretudo em regiões com menor oferta cultural. Com isto, devido ao trabalho da instituição e do seu reconhecimento, em 2003/2004, o Ministério da Educação concede a autorização da criação por parte da Associação Musical de Évora, o Conservatório Regional de Évora - Eborae Musica, que é até aos dias de hoje, uma instituição de ensino oficial de música, com autonomia pedagógica.

1.2. Órgãos de Gestão

O Conservatório Regional de Évora (CREV) é constituído por três órgãos de gestão: O órgão executivo, o órgão pedagógico e o conselho pedagógico. Os órgãos do conselho pedagógico são constituídos por professores de música do CREV, por hierarquia de carreira na área do ensino da música.

Existem dois planos de estudos: o regime oficial de música, que é gerido pela legislação relacionada com o ensino oficial de música e o regime livre, que é gerido segundo as regras estabelecidas pela instituição de ensino do CREV.

O Regime oficial consiste em três ciclos de estudos, nomeadamente iniciação, básico e secundário. Estes cursos podem ser frequentados através do regime articulado, no qual as disciplinas lecionadas pelo conservatório têm horários coordenados com o horário da escola do ensino geral, sendo as avaliações feitas dentro do regime do ensino geral. Existe também o regime supletivo, um regime independente do ensino geral. No regime livre, o aluno pode ingressar no curso em qualquer idade, sem obrigatoriedade de cumprir com o programa do regime oficial, e pode escolher as aulas a que pretende assistir.

O CREV dentro do regime oficial, oferece vários cursos de diversos instrumentos. No curso básico, os instrumentos disponíveis são Acordeão, Alaúde, Clarinete, Guitarra, Oboé, Piano, Saxofone, Trompete, Violino, Violoncelo, Contrabaixo, Trompa, Percussão, Trombone e Viola de Arco. No curso do secundário também existe a opção de canto lírico. No regime livre, para além dos cursos nos instrumentos referidos anteriormente, existem os cursos de bateria e baixo elétrico.

1.3. Instalações e equipamentos

A sede do Conservatório Regional de Évora - Eborae Musica situa-se no Convento dos Remédios, na Porta de Alconchel, fora das muralhas da cidade. O Auditório do Conservatório funciona na Igreja, devido às excepcionais condições acústicas.

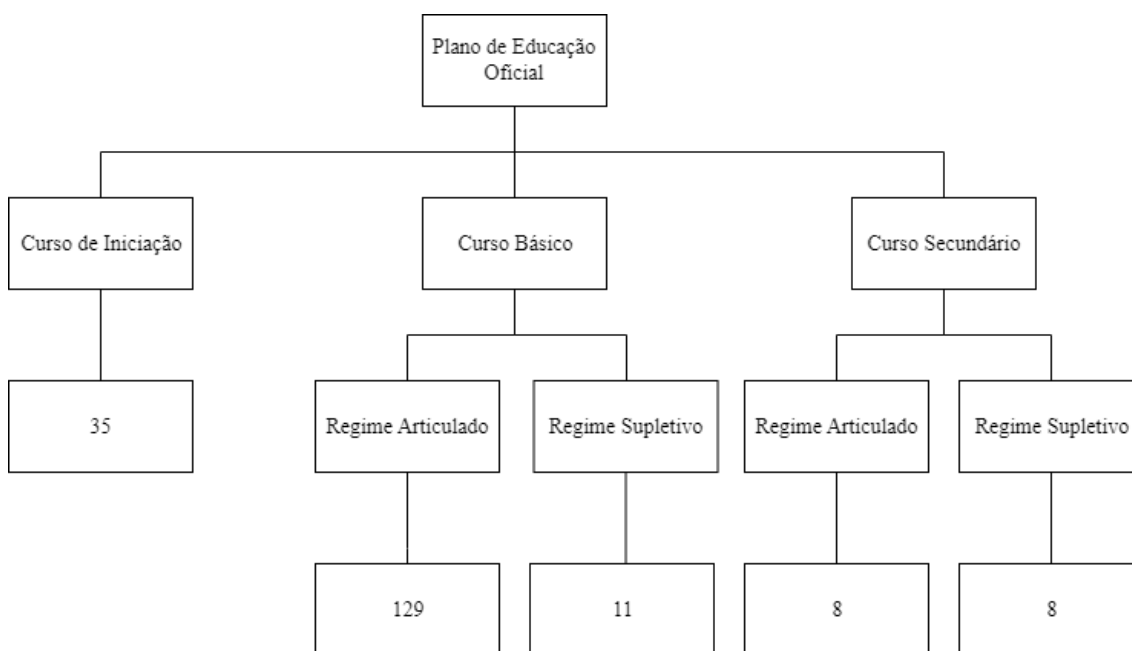
O edifício possui onze Salas de Aula, uma Sala Estúdio e Audiovisuais, uma Sala de Reuniões, uma Sala de Professores, duas Salas de Receção e Espera, um Gabinete de Direção (Direção Executiva e Direção Pedagógica), uma Secretaria, um Espaço Biblioteca, um Espaço de Convívio e Estudo, um Espaço de Convívio ao ar livre e instalações sanitárias. As instalações têm equipamento e acesso próprio para indivíduos com dificuldades de mobilidade. Existem vários instrumentos, equipamentos de áudio e vídeo, necessários à lecionação das aulas e das matérias.

1.4. Número de alunos no Conservatório

A Figura 1 demonstra o número total de alunos matriculados no CREV no ano letivo de 2021/2022. Estes dados foram disponibilizados pela secretaria do CREV no mês de outubro de 2022, e correspondem aos alunos matriculados no regime de educação oficial. No total são 191 alunos, dos quais a maioria se encontra matriculada no curso

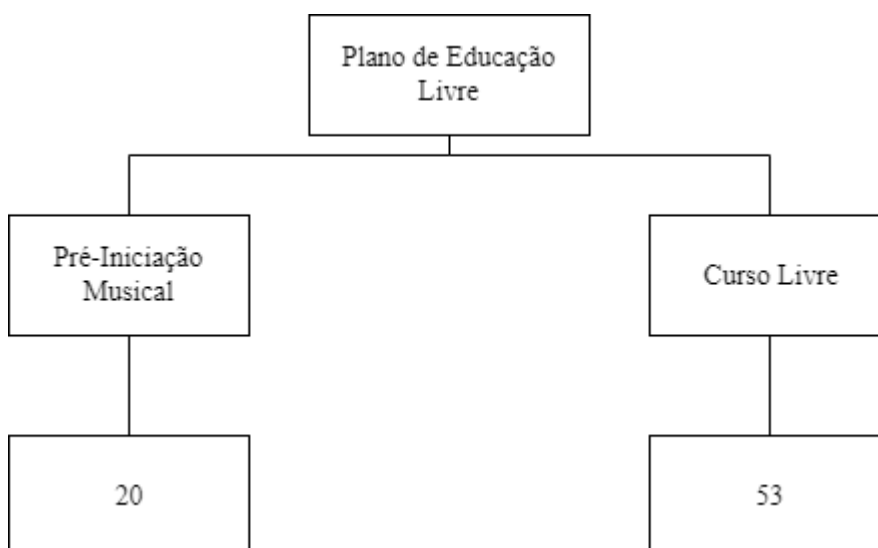
básico. O curso com menos alunos é o curso secundário, visto que é mais exigente do que o curso básico. Quem ingressa neste curso, por norma, pretende aprofundar a educação em música, ou quer seguir mais tarde os estudos em música no ensino superior.

Figura 1- Total de alunos matriculados no CREV e o curso em que estão inseridos no ano letivo 2021/2022



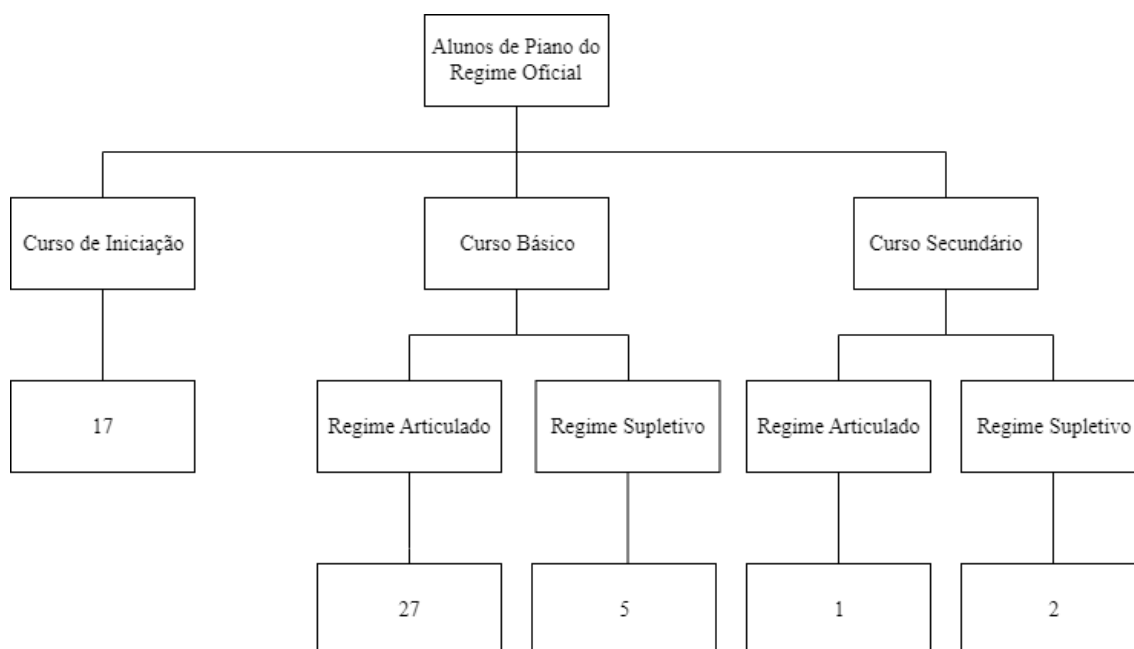
A figura 2 demonstra o número total de alunos matriculados no Plano de Educação Livre do CREV do mesmo ano letivo. No total são 73 alunos, sendo que o curso livre é o que tem mais matrículas, que são no total 53.

Figura 2 - Total de alunos do CREV matriculados no Plano de Educação Livre



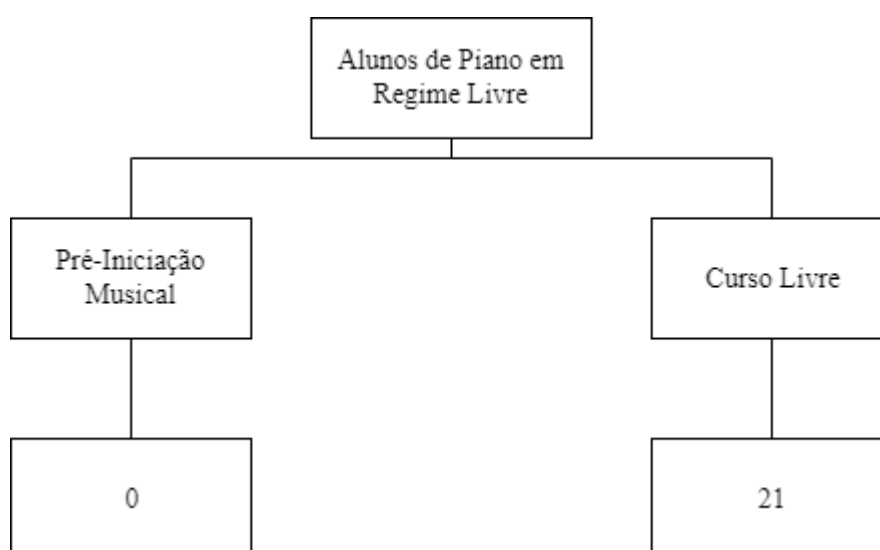
A figura 3 evidencia o total de 52 alunos de piano matriculados no CREV em regime oficial do mesmo ano letivo.

Figura 3 - Total de alunos de piano matriculados no Curso de Regime Oficial



A figura 4 mostra o número de alunos no curso livre matriculados no CREV no mesmo ano letivo, 21 no total.

Figura 4 - Total de alunos de piano matriculados no Plano de Regime Livre



As figuras demonstram que existe um grande interesse pela maior parte dos alunos em aprender a tocar piano, sendo que 27,65% dos alunos matriculados no CREV,

escolheram piano como instrumento principal. No curso livre, 39,62% dos alunos têm aulas de piano e no curso oficial 24,64% dos alunos matriculados têm piano como instrumento principal.

No ano letivo de 2021/2022, houve quatro professores para o total de 73 alunos de piano. O professor cooperante do estágio supervisionado, Tito Gonçalves, que durante o ano letivo teve um total de 14 alunos.

2. Caracterização dos alunos

Ao longo do ano letivo de 2022/2023, a mestranda acompanhou no total oito alunos de piano do Conservatório Regional de Évora – Eborae Musica, entre os quais, cinco frequentavam as aulas no conservatório, no regime oficial no curso básico em regime articulado, enquanto os restantes se encontram no curso de iniciação. A mestranda durante o estágio não acompanhou nenhum aluno do curso secundário, visto que o professor cooperante não tinha alunos nesse curso.

De seguida serão retratados cada um dos alunos, identificados com as letras do alfabeto, de “A” a “H”, de modo a proteger a sua privacidade e anonimato.

2.1. Aluno A - Iniciação I

O aluno A é estudante no CREV, tendo iniciado recentemente o seu estudo de música, no nível iniciação I. Tem 8 anos de idade e as suas aulas de piano iniciaram-se em setembro de 2021. Essas aulas, durante o ano letivo de 2021/2022, tinham lugar à quinta-feira, das 18H às 18H50, sendo partilhadas com outro aluno de iniciação. Para o seu estudo individual em casa, este aluno utiliza um piano elétrico.

O aluno A é algo tímido; de facto, nas primeiras aulas com a mestranda, mostrava-se reservado e pouco confiante. Ao longo do ano letivo, foi ganhando mais confiança e passando a sentir-se mais à vontade na presença da mestranda. O seu colega de aula também teve uma influência positiva nesse processo. Apesar da sua timidez, o aluno mostrava interesse nas aulas, foi bastante assíduo e esforçava-se ao fazer o trabalho de casa, que apresentava em sala de aula. Além disso, apesar de estar numa fase muito inicial da sua aprendizagem, durante as aulas esforçava-se para conseguir aprender as peças.

Em termos de comportamento, apesar de ser relativamente novo, demonstrava sempre um comportamento adequado durante as aulas, ou seja, mostrava sempre respeito pela mestranda que estava a estagiar, pelo professor orientador do estágio e pelo colega com quem tinha a aula, para além de manter uma boa relação com o mesmo.

Quanto à sua postura, devido às condições da escola, como a que se refere ao banco de piano disponível, o aluno tocava numa posição baixa relativamente ao piano, devido à sua pequena estatura e devido ao facto de não se poder subir o banco do piano. Sempre que tocava mantinha os pés cruzados, por indicação do professor orientador cooperante. Porém, os pulsos do aluno permaneciam baixos em relação ao resto da mão quando tocava piano, o que dificultava a realização de algumas passagens nas peças que abordava. No final do ano, como o aluno cresceu em altura, acabou por desenvolver uma melhor postura, chegando com mais facilidade ao teclado do piano.

O material trabalhado ao longo do ano foi o segundo volume dos livros do método de J. Thompson. Estas peças permitiram ao aluno aprender a localizar-se no piano, a ler a partitura musical, com uma linguagem mais acessível, com o intuito de a sua aprendizagem ser progressiva, com uma boa apreensão dos conteúdos. No primeiro período, o aluno começou por estudar peças relativamente simples; ao longo do ano, o grau de dificuldade das peças foi aumentando, processo ao qual o aluno respondeu bem. Apesar de as peças serem bastante simples, já se encontravam escritas nas duas claves, o que desenvolvia e estimulava a leitura do aluno; por outro lado, as peças eram feitas de acordo com a posição das mãos no piano, para que o aluno aprendesse a localizar-se no teclado, e os ritmos e compassos eram também simples para o aluno ganhar estabilidade na sua pulsação. As peças que o aluno A trabalhou ao longo do ano foram:

- *Marcha dos gnomos*
- *O cordeirinho*
- *O paraquedista*
- *Marchando para cima e para baixo*
- *Os sinos*
- *A quinta*
- *O zangado*
- *Canção dos soldadinhos*
- *Os trompetistas*
- *Num riquixá*
- *A valsa da princesa*

No final do ano letivo, o aluno trabalhou a *Introdução I e Introdução II* de B. Kirkby-Mason.

No início do ano, o aluno A apresentava algumas dificuldades na localização ao teclado, na leitura do texto musical, na coordenação dos dedos e na estabilidade da pulsação. Ao longo do ano, conseguiu melhorar bastante a sua leitura e a coordenação, melhorando a capacidade de se localizar no teclado. A estabilidade da pulsação e a sua noção de ritmo estão mais consolidadas, pois devido às várias aulas onde se abordou este tema, o aluno já distingue os ritmos (mais básicos), conseguindo manter uma pulsação estável nas peças. Além disso, conseguiu cumprir com o programa na íntegra.

2.2. Aluno B - iniciação II

O aluno B estuda piano no CREV, onde começou os estudos de música e está na iniciação II. Este aluno tem 9 anos de idade e ingressou no CREV no ano letivo de 2020/2021. As suas aulas no ano letivo de 2021/2022, eram à quinta-feira, das 18H às 18H50, em conjunto com o aluno A. Para estudar em casa, tinha um piano elétrico.

O aluno B é extrovertido e bastante sociável. Logo nas primeiras aulas mostrou interesse em conhecer a mestrande e socializar com ela, sentindo-se confortável na sua presença. Ao longo do ano, foi ganhando mais confiança e falava sempre descontraidamente sobre o trabalho que tinha feito em casa, sobre o que sentia ao tocar as peças, entre outros assuntos. Em geral, o aluno foi sempre muito esforçado e muito trabalhador, pois cumpria sempre com os trabalhos de casa, empenhando-se nas aulas. Apesar disso, por vezes, não se sentia muito confiante quanto às suas capacidades quando se deparava com algum obstáculo. Nestes momentos, era necessário dar reforço positivo e trabalhar com tranquilidade nesses desafios. Depois de ultrapassar os obstáculos referidos, o aluno ganhava mais confiança e motivação para aprender material novo.

O seu comportamento foi sempre adequado à aula, respeitando o professor orientador do estágio, a mestrande e o seu colega nas aulas. Manteve sempre uma boa relação com as pessoas presentes na aula e, por vontade própria, em certos momentos, tentava prestar ajuda ao seu colega nas aulas quando ele aprendia novo material.

A sua postura ao piano, tendo em conta as condições que a escola oferecia, era relativamente boa e adequada, devido à sua média estatura, visto que já tinha altura suficiente para chegar com os pés ao chão quando estava sentado ao piano. A postura dos

braços ao piano era adequada, com os cotovelos pouco abaixo do nível do piano, os pulsos por norma alinhados com os antebraços e as mãos descontraídas, permitindo que os dedos não ficassem esticados. Apesar desta postura, por vezes, quando se deparava com determinadas dificuldades em passagens nas peças, ficava um pouco tenso e esticava inconscientemente os seus dedos ao tocar piano, o que lhe dificultava a execução de algumas passagens.

Ao longo do ano letivo, o aluno B apresentou algumas dificuldades, mas conseguiu superá-las com sucesso, devido ao seu esforço e motivação. As suas dificuldades estavam relacionadas sobretudo com aspetos mecânicos, como em passagens rápidas, devido à sua fase inicial na aprendizagem do piano. Porém, o aluno já dominava bastante bem a partitura, considerando o seu nível, tanto na clave de sol como na clave de fá; a coordenação e a independência das mãos eram boas, potenciando uma interpretação correta das peças que tocava. O aluno B não apresentou qualquer dificuldade em localizar-se no teclado, a não ser nos estádios iniciais da aprendizagem de material novo, que facilmente ultrapassava.

O material didático realizado ao longo do ano letivo foi o “Primeiro álbum para piano” de Barbara Kirkby-Mason. O aluno tocou as seguintes peças:

- *Primeira Melodia*
- *Canção de Embalar*
- *Saída para um passeio*
- *Toca o violoncelo*
- *Sol e chuva*
- *Os cavalinhos*
- *Dança do Fogo*
- *O desfile*
- *Minuete*

No terceiro período, o aluno trabalhou alguns estudos de C. Czerny op. 777, entre os quais os números 2, 3, 4 e 7.

Este material didático permitiu ao aluno melhorar a sua leitura em notação musical, a coordenação das mãos e também trabalhar a mecânica. O aluno conseguiu realizar este programa na íntegra e teve uma boa prestação na aprendizagem das peças.

2.3. Aluna C - 1º grau

A aluna C ingressou no primeiro grau do ensino oficial de música, já tendo feito a iniciação, também no CREV. A aluna tinha 10 anos de idade e frequentava 5ºano de escolaridade e as suas aulas de piano durante o ano letivo de 2021/2022, por norma, eram à segunda-feira, das 16h às 16h45. A aluna dispunha de um piano elétrico para estudar em casa.

A aluna C é bastante extrovertida e enérgica. Por norma, foi sempre assídua e pontual. Durante as aulas era relativamente obediente ao professor orientador cooperante, a respeito do cumprimento de determinadas tarefas. Com a mestrandia, a aluna demonstrava mais resistência na execução de tarefas como resolução de exercícios, escalas e aprendizagem de peças novas. Era necessário ser persistente para a aluna cumprir com o plano da aula. Apesar da sua boa relação com o professor orientador, por vezes era necessário chamar a sua atenção para comportamentos inadequados em contexto de sala de aula. Já com a mestrandia, a aluna tinha tendência para adotar comportamentos menos apropriados, sendo por vezes necessário insistir com ela para melhorar esse aspeto e ter menos resistência a cumprir com o material proposto no plano da aula.

A postura da aluna C não era correta. Apesar de já ter uma estrutura física que lhe permitia chegar com os pés ao chão, cruzava os pés. Durante as aulas, mexia constantemente os pés, causando assim desequilíbrio. As costas, por norma, estavam relativamente direitas. Os braços por vezes permaneciam tensos, o que se refletia na sonoridade da aluna ao tocar. Devido à instabilidade dos pés e das pernas, a postura global ficava prejudicada, para além de a aluna em determinados momentos virava as costas e tocava de lado em relação ao piano. Ao longo do ano, quando se chamava a sua atenção para postura, frequentemente resistia, mas com alguma insistência, a aluna corrigia esse aspeto. Como consequência dos seus erros posturais, a aluna tinha tendência para tocar com os pulsos ligeiramente mais baixos do que seria indicado, fazendo com que ficasse tensa e esticasse os dedos, o que comprometia a qualidade do seu som.

Apesar da sua resistência face a algumas questões, ao longo do ano letivo, a aluna conseguiu ultrapassar várias das suas dificuldades, cumprir com o programa do primeiro grau e preparar-se para as audições. Como tinha feito a iniciação em piano, algumas questões (como a leitura de partituras) foram mais facilmente assimiladas. Inicialmente, a aluna tinha alguma dificuldade em localizar-se no teclado; ao longo do ano (e em virtude

do repertório selecionado) fez progressos, embora devesse continuar a trabalhar para melhorar esse problema. Quanto à sua sonoridade, a aluna também conseguiu evoluir, devido ao trabalho nas peças com contrastes de dinâmica. A mecânica, também melhorou ao longo do ano, mas o trabalho nesse aspeto necessita de reforço, para corrigir a posição da mão e dos dedos, que ainda estão muito esticados.

O material didático ao longo do ano consistiu em escalas (Sol maior, Ré maior, Mi menor, Ré menor, Si maior, Lá maior e Mi maior) na amplitude de duas oitavas, estudos de Czerny op.777, para trabalhar questões técnicas, como a mecânica dos dedos e a sua coordenação; e peças de Kabalevsky, para trabalhar noções de musicalidade, fraseio, localização no teclado e também alguns aspetos técnicos. O repertório estudado ao longo do ano foi:

- C. Czerny - *Estudos* op. 777 n° 3, 4, 5, 7, 8, 12, 15 e 17;
- F. Lopes-Graça - *Estudo* n° 5;
- D. Kabalevsky - *Canção tranquila* op. 89 n°13;
- D. Kabalevsky - *Canção da tarde* op. 89 n° 16;
- D. Kabalevsky - *O malabarista* op. 89 n° 21;
- D. Kabalevsky - *O pequeno harpista* op. 89 n° 24.

O estudo deste repertório permitiu à aluna ultrapassar alguns problemas relacionados com questões técnicas, referidos anteriormente. A aluna conseguiu cumprir com este programa na íntegra, porém com algumas questões para resolver.

2.4. Aluna D - 2º grau

A aluna D começou os seus estudos de música no ano letivo 2020/2021, tendo apenas feito o primeiro grau do conservatório. No ano letivo, 2021/2022, durante o qual a mestrande fez o estágio curricular no CREV, a aluna frequentava o 6º ano de escolaridade e o 2º grau do ensino oficial de música e tinha 11 anos de idade. O horário da sua aula durante o ano letivo de 2021/2022, por norma era à segunda-feira, das 15H às 15H45.

A aluna D é calma e tranquila, e as suas aulas tinham um ambiente relativamente descontraído. Ao longo do ano a aluna demonstrou ser bastante assídua, pontual e com um comportamento adequado à aula. Inicialmente, quando tinha aula com a mestrande, era um pouco mais tímida e introvertida, mas ao longo do ano letivo, foi ganhando

confiança e, no segundo período, já se sentia mais confortável na sua presença. Nesta fase, não hesitava em tirar dúvidas sobre as peças que estava a aprender, tendo começado a demonstrar maior motivação e esforço na realização dos trabalhos para casa. Porém, apesar de demonstrar esforço na aprendizagem de determinadas peças, como por exemplo, aquelas que haviam sido indicadas para as audições, negligenciava o estudo de outras peças. Esta aluna teve uma boa relação com o professor orientador do estágio e com a mestranda, o que proporcionou um bom ambiente de aula durante o ano.

Quanto à sua postura, houve pontos positivos e alguns pontos negativos. Quanto aos primeiros, é de referir que, durante as aulas, a postura das pernas e dos pés era estável, o que prevenia movimentos desnecessários. Por outro lado, a aluna tinha tendência para se sentar muito próxima do piano, o que fazia com que ela tocasse com os braços encolhidos, os ombros levantados, os pulsos ligeiramente para cima do que é suposto e com os dedos esticados. Isto dificultava a execução de determinadas passagens e a deslocação ao longo do teclado. Por ter sido chamada a atenção quanto a esta questão, a aluna foi corrigindo os pontos negativos acima elencados, apesar de ter outros aspetos a melhorar.

Quanto aos aspetos técnicos e à aprendizagem do material didático, a aluna apresentou algumas dificuldades. Em relação à leitura de partituras, a aluna tinha dificuldades em situar as notas na partitura, confundindo a ordem das notas com alguma frequência. Neste caso, era sempre necessário explicar tranquilamente como é que se liam as notas na partitura e onde é que elas se situavam no piano. Também tinha dificuldade em perceber determinados ritmos escritos na partitura, mas conseguiu resolver este problema no repertório que tinha de tocar através das explicações e exercícios que lhe foram dados. Para que conseguisse manter um tempo estável ao longo das peças, foi necessário marcar a pulsação e explicar porque é que se deve manter o tempo ao longo das peças. A sua técnica, frágil em virtude dos seus erros posturais, foi progressivamente melhorando em determinados aspetos. Durante o estudo do seu repertório, também foi necessário chamar a atenção para as dedilhações, pois a aluna trocava-as com frequência, o que dificultava o trabalho da aprendizagem das peças. Isto também se aplicava às escalas e aos arpejos. Apesar disso, quando a aluna interiorizava as dedilhações das peças, tinha mais facilidade em trabalhá-las e o seu som obtia maior qualidade.

O repertório trabalhado ao longo do ano lectivo foi constituído por:

- H. Lemoine - *Estudos* op. 37 n° 1, 2 e 15;
- C. Czerny - *Estudos* op. 599 n° 22, 23 e 27:

- A. Tansman - *Canção Antiga*;
- C. Loeschhorn - *Estudo* op. 65 n° 4;
- A. Khatchaturian - *Conto de Fadas*.

A aluna D abordou as escalas e arpejos de Sol maior, Ré maior, Lá maior, Mi maior, Mi menor, Ré menor, Si maior, Fá maior, Sol menor e Dó menor.

De modo geral, o reportório selecionado permitiu à aluna evoluir em certos aspetos técnicos, melhorar a qualidade do som e localizar-se com mais facilidade no teclado. Conseguiu cumprir com o plano de estudos do 2º grau e evoluir ao longo do ano letivo.

2.5. Aluna E - 2º grau

Durante o estágio, a aluna E frequentava o 2º grau (6º ano de escolaridade), com 12 anos de idade. Começou os seus estudos em música no ano letivo de 2020/2021, tendo frequentado o conservatório apenas a partir do 1º grau. As suas aulas, por norma eram à terça-feira das 11H20 às 12H05. A aluna dispõe de um piano elétrico para estudar em casa.

Esta aluna é calma, reservada e algo tímida. Durante o ano letivo foi bastante assídua, pontual e, sempre que necessitava de faltar (na maior parte das vezes por motivos de saúde) avisava com antecedência. Nas aulas demonstrou um comportamento adequado, denotando respeito e uma boa relação tanto com o professor orientador do estágio, como com a mestranda, pelo que se proporcionou um ambiente tranquilo. No início do ano a aluna era mais reservada e mostrava-se pouco confortável com a presença da mestranda. Ao longo do ano letivo, foi ganhando mais confiança e sentindo-se mais à vontade na presença da mestranda, o que se refletiu na forma como trabalhava em aula, tirando dúvidas e sentindo-se menos intimidada ao esclarecer o trabalho que tinha realizado em casa. Apesar do seu comportamento adequado nas aulas, por vezes não cumpria com os trabalhos de casa, o que prejudicava as aprendizagens. Nestas situações era necessário chamar a sua atenção para os benefícios do estudo individual. Quando a aluna cumpria com o trabalho de casa, as aulas tornavam-se produtivas.

A postura da aluna era relativamente funcional; porém, tinha tendência para mexer constantemente os pés. Isto fazia com que toda a sua postura ficasse instável, pois já não havia um suporte consistente para o tronco e os membros superiores, o que provocava tensão. A aluna também tinha tendência para tocar demasiado perto do piano, o que

provocava tensão e prejudicava a postura. Nestas situações era necessário manter a vigilância quanto a este aspeto, chamar a atenção sempre que necessário e corrigir os erros detetados.

Quanto aos aspetos técnicos e da aprendizagem do repertório, a aluna evoluiu adequadamente ao longo do ano letivo. Inicialmente tinha alguns problemas de mecânica dos dedos, devido à tensão vinda dos membros superiores, tocando de forma rígida e com um som demasiado forte. Ao longo do ano, fez vários exercícios de técnica e tocou alguns estudos que a ajudaram a ultrapassar essa dificuldade. Quanto às escalas e arpejos, a aluna tinha alguma dificuldade em interiorizar as dedilhações e as armações de clave. Face a esta situação foi necessário mostrar visualmente, com a ajuda do teclado e da partitura como se executavam as escalas no teclado, explicando como eram construídas as escalas, trabalhando com mãos separadas cada vez que a aluna mostrava dificuldade, chamar a atenção para as dedilhações e explicar também a razão de ser destas últimas. Com algum esforço, a aluna conseguiu assimilar estes conteúdos, apesar de ainda não demonstrar completo à-vontade. Em termos de leitura e orientação no teclado, a aluna não mostrou muita dificuldade. Em termos de gestão do trabalho feito em casa, a aluna tinha o hábito de estudar mais as peças para a audição, o que atrasava o trabalho do restante repertório.

O repertório da aluna ao longo do ano baseou-se em exercícios de mecânica dos dedos, em estudos de técnica e em peças, que também abordavam certos aspetos técnicos. A aluna estudou o seguinte repertório:

- J. A. Vieira - Exercícios nº 4, 5, 7, 9, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29;
- H. Lemoine - *Estudos* op. 37 nº 3, 7 e 10;
- B. Bartók - *Dança de Roda*;
- A. Tansman - *A boneca*;
- A. Tansman - *A bola*;
- C- Loeschhorn - *Estudo* op. 65 nº 10

Os exercícios de José António Vieira serviram para a aluna trabalhar aspetos apenas de mecânica dos dedos, que tinha de desenvolver. Os estudos de Lemoine e de Loeschhorn permitiram continuar a trabalhar os aspetos técnicos anteriormente referidos e as peças foram trabalhadas com o intuito de desenvolver a estabilidade rítmica, fraseado e as dinâmicas. A aluna também abordou as escalas e arpejos de Sol maior, Ré maior, Lá menor, Mi maior, Mi menor, Ré menor, Si maior, Fá maior, Sol menor e Dó menor.

Em suma, a aluna evoluiu positivamente, desenvolvendo capacidades técnicas com o reportório selecionado, que cumpriu na íntegra.

2.6. Aluna F - 2º grau

A Aluna frequentava, no ano letivo de 2021/2022, o 6º ano de escolaridade, encontrando-se no 2º grau do conservatório e tinha 12 anos de idade. Frequentou a iniciação antes de ingressar no primeiro grau do conservatório. As aulas da aluna eram à quinta-feira das 16H às 16H45. Para estudar em casa, a aluna dispunha de um piano elétrico.

Esta aluna é calma, introvertida, porém hesitante perante novas situações. Durante o ano, foi sempre assídua e pontual, tendo adotado sistematicamente um comportamento adequado à aulas. A relação com o professor foi sempre boa. Com a mestranda, inicialmente demonstrava mais timidez, que foi perdendo ao longo do ano letivo, acabando assim por também ter uma boa relação com ela. Devido às capacidades da aluna, as aulas eram produtivas, mas por vezes a aluna demonstrava falta de interesse e não cumpria o trabalho de casa, algo que atrasava o progresso ao longo do ano letivo. No entanto, a aluna era sempre honesta quanto a este assunto, o que ajudava a organizar a aula.

A aluna F apresentava uma postura correta ao piano durante as aulas. Sentava-se com os pés e as pernas alinhados com os ombros, os ombros e os braços descontraídos, os pulsos ao nível das mãos. Apesar desta postura, era frequente tocar com os dedos mais esticados do que o suposto, porque tinha o hábito de ter as unhas compridas. A aluna foi alertada e sensibilizada quanto a este aspeto, mas demonstrou resistência. De resto, a sua postura era correta e estável.

Quanto aos aspetos técnicos, a aluna não apresentou dificuldades de maior, tanto a nível técnico como nas peças e estudos, assim como as escalas. A sua leitura era relativamente lenta para o grau de ensino em que se encontrava, para além de ter o hábito de decorar o texto da peça em vez de a ler. Por vezes também tinha alguma dificuldade em orientar-se no teclado, mais especificamente no registo grave. Apesar das capacidades da aluna, ela não fazia um estudo regular, na maioria das vezes por falta de motivação, que vinha de cariz pessoal.

O seu reportório abordado ao longo do ano consistiu nas seguintes peças:

- C. Loeschhorn - *Estudos* op. 65 n° 4, 8, 9 e 12
- R. Schumann - *Coral* op. 68 n° 4
- A. Tansman - *Valsa das marionetas*
- A. Khatchaturian - *Saltando à corda*

A aluna abordou as escalas e arpejos de Sol maior, Ré maior, Lá maior Mi maior, Mi menor, Ré menor, Si maior, Fá maior, Sol menor e Dó menor.

Os estudos de Loeschhorn foram estudados com o intuito de desenvolver as capacidades técnicas como a mecânica dos dedos e a sua articulação, rotação do pulso, peso do braço, etc. As peças serviram para desenvolver as capacidades relacionadas com a musicalidade como a plasticidade da frase, organização da melodia e movimentos (a nível das dinâmicas e do movimento dos braços) associados a cada frase. A aluna F teve uma evolução satisfatória e conseguiu realizar o programa estipulado para o segundo grau.

2.7. Aluna G - 3º grau

A aluna G frequentou o 7º ano de escolaridade, no ano letivo de 2021/2022, tendo começado os seus estudos no conservatório a partir do 1º grau e tinha 13 anos de idade. As suas aulas neste ano letivo eram à segunda-feira das 16H30 às 17H15. Para estudar em casa, a aluna dispunha de um piano elétrico.

A aluna G é uma pessoa sociável, porém, nas aulas tinha tendência para estar mais apreensiva. Teve sempre uma boa relação com o professor e desde o início do estágio da mestranda, conseguiu sentir-se confortável na sua presença. Apesar da boa relação, quando devia tocar o que tinha sido estipulado como trabalho de casa, ficava ansiosa, pois tinha medo de falhar notas e apresentava uma autoeficácia em relação às tarefas relativamente baixa. Por vezes, tal decorria do facto de não ter estudado o suficiente; outras vezes, devia-se à falta de confiança nas suas capacidades. A aluna G sempre foi responsável no que toca à assiduidade e pontualidade, adotando um comportamento adequado.

A sua postura era correta, com os pés e as pernas à largura dos ombros; as costas estavam direitas, os braços descontraídos, os pulsos estavam ao nível das mãos e os dedos raramente esticavam. Por vezes, ao tocar determinadas passagens, a aluna fazia movimentos desnecessários, que para os quais, se chamava a sua atenção.

Ao longo do ano a aluna demonstrou algumas dificuldades, nomeadamente à realização de passagens e à produção de uma sonoridade consistente. A aluna G demonstrou dificuldade na leitura da partitura e da sua compreensão. Apesar de ter capacidades para tocar o reportório proposto, era recorrente a aluna não compreender as peças e foi sempre necessário explicar como eram construídas (análise motívica e formal), com o fim de lhe facilitar o estudo. Muitas das suas dúvidas em aula também provinham de alguma falta de estudo.

Ao longo do ano a aluna trabalhou estudos, peças e escalas, com o objetivo de desenvolver fraseio, as dinâmicas e uma pequena abordagem aos planos sonoros nas peças. Durante o ano a aluna trabalhou as seguintes peças:

- S. Heller - Estudos op. 47 n° 1 e 2;
- R. Schumann - Pequena peça op. 68 n° 5;
- I. Pleyel - Sonatina em ré maior;
- J. S. Bach - Pequeno prelúdio BWV 926 em ré menor.

A aluna também abordou as escalas e arpejos de Sib maior, Mib maior, Láb maior, Si menor, Fá# menor, Fá menor.

A aluna conseguiu ter uma evolução satisfatória ao longo do ano letivo e cumpriu com o reportório estipulado para o programa de 3º grau do conservatório.

2.8. Aluno H - 5º grau

O aluno H frequentou o 9º ano da escolaridade obrigatória e o 5º grau do conservatório com 15 anos de idade, no ano letivo de 2021/2022. Antes de ingressar no primeiro grau, frequentou os graus de iniciação. No seu horário, as aulas eram à terça-feira das 17H15 às 18H. Para estudar em casa, o aluno H dispunha de um piano elétrico.

O aluno H caracteriza-se por ser bastante sociável, trabalhador e esforçado. Ao longo do ano letivo, ele manteve uma boa relação com o professor orientador do estágio, com o qual tem feito o seu percurso académico em música, demonstrando depositar grande confiança nele. Com a mestrandia, inicialmente revelava-se mais tímido e reservado, mas ao longo do ano também foi ganhando mais confiança e sentindo-se mais à vontade na sua presença. O aluno foi sempre assíduo e pontual, adotando um comportamento adequado às aulas. Durante as aulas demonstrava esforço ao trabalhar o seu reportório e era cumpridor com o trabalho exigido nas aulas. Porém, o aluno não era

estável com trabalho individual em casa, devido a outras atividades extracurriculares, que por vezes atrasou o progresso das aulas.

Quanto à sua postura, os seus pés e pernas mexiam constantemente e estavam tortos em diversos momentos. As suas costas muitas vezes estavam curvadas, o que afetava a posição dos braços, pulsos e das mãos. Devido a estes fatores, a sua postura tornava-se instável, o que comprometia a sua sonoridade e passagens, como por exemplo, as que tinham escalas. Durante as aulas, era necessário chamar várias vezes a atenção para a sua postura. Por outro lado, quando o aluno apresentava as peças em público, adotava uma postura mais adequada.

Apesar das suas capacidades, o aluno apresentou algumas dificuldades na leitura, que mesmo sendo poucas, influenciaram o tempo de preparação das peças ao longo do ano. O aluno H não apresentou grandes dificuldades técnicas, porém as suas dedilhações, tanto nas escalas e arpejos, como no seu reportório, prejudicavam o estudo das peças. Quando se trabalhava com mais profundidade as dedilhações e estas eram interiorizadas, o aluno fazia grandes progressos no seu reportório. Além disso, o aluno, devido à sua instabilidade na postura e das dedilhações inadequadas, o seu som no piano também se tornava desequilibrado, contudo, o aluno conseguiu progredir nesse aspeto devido ao trabalho com as dinâmicas e com a insistência do trabalho das articulações e da organização das dedilhações.

O aluno frequentava o grau do conservatório para concluir o curso do ensino básico da música, o que significa que ao longo do ano letivo fez preparação para a conclusão do 5º grau. O reportório abordado consistiu em dois estudos, uma peça polifónica, o primeiro de uma sonata clássica e duas peças contrastantes, que consta no programa do 5º grau. As peças trabalhadas foram:

- C. Loeschhorn - *Estudo* op. 16 nº 16;
- J. S. Bach - *Invenção* BWV 779 em Fá maior;
- J. Ibert - *O pequeno burro branco*;
- J. B. Cramer - *Estudo* nº 34;
- F. J. Haydn - *Sonata* Hob. XVI nº 37
- F. Chopin - *Nocturno* em Dó menor.

O aluno H ao longo letivo, abordou as escalas e arpejos de Ré maior, Sol# menor e Sol menor, juntamente com as escalas estudadas nos graus anteriores.

Este reportório permitiu trabalhar e desenvolver a técnica, a musicalidade, a compreensão e a interpretação das peças do aluno. O aluno conseguiu uma evolução

positiva ao longo do ano, cumprindo com o programa e tendo concluído o 5º grau do conservatório.

3. Práticas Educativas

Durante o estágio, as práticas educativas aplicadas pela mestranda, foram baseadas nas práticas do professor cooperante, devido à sua experiência no meio de ensino, mas também para estar em conformidade e dar continuidade ao processo de aprendizagem que o professor cooperante de estágio desenvolveu com os seus alunos ao longo do seu percurso musical.

Seguidamente, serão referidas as atividades realizadas ao longo do ano letivo, em que se realizou a Prática de Ensino Supervisionada, a descrição das estratégias adotadas nas práticas educativas e por fim, análise crítica da atividade docente em relação a cada aluno que a mestranda acompanhou no seu estágio.

3.1. Atividades realizadas ao longo do ano letivo

O CREV na sua oferta educativa, realiza atividades de natureza pedagógica-artística. Estas atividades podem ser audições de classe, audições de departamento, concertos e recitais, audições gerais ou de final de período, atuações ou participação em eventos e intercâmbios. As atividades pedagógica-artísticas fazem parte do percurso formativo dos alunos do CREV e algumas delas, como apresentações, contam como momentos de avaliação. Os docentes determinam e autorizam o tipo de atividades em que os seus alunos devem participar, com o conhecimento da Direção Pedagógica ou Direção Executiva. Para além disso, os docentes têm a responsabilidade de selecionar quais os alunos que devem participar nas atividades.

No ano letivo de 2021/2022, os alunos do professor cooperante do estágio, Tito Gonçalves, participaram em duas audições de classe. A primeira foi no segundo período, 4 de março de 2022, e a segunda foi no dia 6 de junho de 2022, no terceiro período. Estava marcada uma audição no primeiro período, em dezembro de 2021, mas devido à pandemia e às suas restrições, esta teve de ser cancelada.

A mestranda esteve presente nas duas audições de classe realizadas, prestando ajuda ao professor cooperante de estágio quanto à gestão dos alunos para experimentar o piano, estar com eles no espaço da audição e dar-lhes apoio antes da audição.

3.2. Estratégias adotadas

No Conservatório Regional de Évora - Eborae Musica, as aulas de instrumento têm uma duração de 45 minutos, no curso básico e secundário, em ambos os regimes, supletivo e articulado. No curso de iniciação, as aulas já eram mais prolongadas, com uma duração de 50 minutos. Porém, estas aulas eram partilhadas por dois alunos, sendo que a aulas era de 25 minutos para cada aluno.

Sendo que as aulas tinham tempo limitado, o professor cooperante do estágio organizava as aulas, fazendo previamente um plano, para que estas pudessem ser o mais produtivas possível. Por norma, o professor cooperante de estágio organizava o plano de aula em três partes distintas, sendo que, conforme as necessidades do aluno, poderia dar mais tempo a algumas das atividades previstas, desde que isso não provocasse grandes alterações no plano de aula. No final da aula o professor cooperante dava uma avaliação a cada uma destas três partes, definindo a partir daí uma nota global da aula. As notas de todas as aulas de cada período, depois de se calcular a respetiva média, definiam a nota final no período. A nota do terceiro período era definida pelas notas das aulas deste mesmo período, em conjunto com as notas dos restantes períodos.

As aulas de regime supletivo e regime articulado, por norma seguiam sempre o mesmo plano, com três partes. Na primeira parte da aula, eram tocadas escalas e arpejos (no 1º grau só se tocavam as escalas), que podiam ter sido abordadas na aula anterior ou noutra aula e que eram trabalho de casa, ou então eram abordadas escalas novas. O tempo restante da aula, estava planeado trabalhar o reportório previsto para o período. O reportório visto em aula podia ser um estudo técnico e outra peça do reportório, duas peças contrastantes, apenas uma peça, etc. O trabalho feito em aula dependia do seu grau do conservatório, do seu trabalho realizado em casa e do grau de dificuldade das peças. Sendo assim, na segunda parte da aula era feita a correção do trabalho de casa, ou seja, o aluno apresentava em aula o que tinha trabalhado fora da aula, eram feitas as correções necessárias e trabalhavam-se as passagens onde o aluno sentia mais dificuldade. Na terceira parte da aula era abordada uma peça nova, ou trabalhava-se uma secção nova de uma peça que o aluno já tinha começado a trabalhar. No final, era estipulado o trabalho de casa e as prioridades a trabalhar em cada peça.

Durante o ano letivo em que a mestrandia fez o estágio curricular, teve de assistir e lecionar as aulas do professor cooperante do estágio. Inicialmente, visto que a mestrandia nunca tinha lecionado aulas antes do estágio curricular, apenas esteve a assistir às aulas,

a observar os métodos do professor cooperante, e quando era oportuno, participava nas aulas. A observação foi bastante importante tanto para a mestranda, como para os alunos do professor cooperante, pois proporcionou que estes últimos conhecessem a primeira e se habituassem à sua presença. Assim, a mestranda também conseguiu conhecer os alunos ao ponto de perceber quais as suas dificuldades e quais os métodos mais adequados para trabalhar com eles, ultrapassar dificuldades e fazer uma boa evolução. Ao longo do ano letivo, a mestranda começou a lecionar as aulas de forma gradual, dependendo dos alunos e do seu trabalho. Inicialmente, a mestranda começou por dar as aulas aos alunos de iniciação, visto que o seu reportório era mais simples, as aulas eram mais curtas e pelo trabalho ser relativamente mais simples. Gradualmente, ao longo do ano, a mestranda começou a lecionar as aulas de alunos do professor cooperante em graus mais avançados.

Na fase em que a mestranda lecionava as aulas, em conjunto com o professor cooperante do estágio, definiam o que iria ser abordado em aula, seguindo sempre os planos de aula programados pelo professor. Por norma, o professor cooperante do estágio assistia às aulas dadas pela mestranda e sempre que necessário fazia intervenções na aula. Estas intervenções podiam estar relacionadas com métodos de trabalho do reportório abordado na aula, gestão do tempo e também relacionado com a gestão do comportamento dos alunos em aula. No final das aulas, o professor cooperante fazia uma análise das aulas lecionadas pela mestranda, referindo que aspetos poderiam melhorar e os que eram positivos.

4. Análise crítica da atividade docente

4.1. Aluno A - Iniciação I

As aulas do aluno A, foram lecionadas pela mestranda a partir do mês de novembro. Até esse momento, a mestranda assistiu às aulas, o que permitiu que o aluno se habituassem à sua presença na aula. Isto ajudou a mestranda a ganhar a confiança do aluno, o que facilitou a interação com ele quando começou a lecionar as suas aulas.

As aulas foram dadas de acordo com as metodologias do professor orientador cooperante desde o início até ao final do ano letivo, dando continuidade ao trabalho já feito e assim preparando o aluno A para a ingressão no 1º grau do regime oficial do conservatório. A metodologia utilizada envolvia deixar o aluno confortável, falando um pouco com ele no início das aulas. Depois perguntava-se ao aluno qual tinha sido o

trabalho de casa, para confirmar se tinha feito o seu estudo individual em casa durante a semana. A seguir trabalhava-se em aula o material supostamente estudado em casa, e por fim, era abordada uma peça nova. Também podiam ser abordadas outras peças que já tivessem sido abordadas noutras aulas.

No primeiro período, foram abordadas peças de J. Thompson, entre as quais a *Marcha dos Gnomos*, *O Cordeirinho*, *O Paraquedista*, *Marchando para cima e para baixo*, *Os Sinos* e *A Quinta*. O aluno A aprendeu na íntegra as peças referidas e conseguiu ultrapassar os obstáculos presentes nas peças. Apresentou certa dificuldade ao localizar-se no teclado, a ler o que estava na partitura e a executar passagem da melodia das peças de uma mão para outra. A mestrandia intervinha primeiro analisando de forma breve e sucinta a partitura, para ajudar o aluno a perceber qual o compasso da peça e como este se executa; depois lia as notas musicais com o aluno, perguntando-lhe quais eram; a seguir explicava que células rítmicas estavam presentes na partitura e como se executavam; por fim, localizava o aluno no teclado, explicando onde se situavam as notas na partitura. Depois deste trabalho inicial nas peças novas, a mestrandia trabalhava com o aluno poucos compassos de cada vez, para que não fosse demasiada informação para ele. Primeiro o aluno tocava o que era indicado, com a mestrandia a ajudar na leitura das notas e marcando a pulsação. As passagens mais complexas, eram trabalhadas com maior profundidade, como é o caso de passagens com uma linha melódica que passava de uma mão para a outra. Eram vistas mais uma vez as notas da partitura e depois a mestrandia demonstrava ao aluno como seria feita a passagem (localização das mãos no piano, dedilhações mais adequadas, etc.). Depois de trabalhar os compassos indicados, quando o aluno já se sentia confortável, trabalhavam-se os compassos seguintes. Este trabalho era feito progressivamente até ao final da peça. Nas peças que eram para trabalho de casa, era feita apenas uma breve revisão e eram feitas correções quando necessário. No caso da peça que seria para a audição do primeiro período, *Os Sinos*, quando a peça estava interiorizada, era sempre feita uma breve revisão para o aluno estudar a peça em casa com frequência. Quanto à postura do aluno, a mestrandia fazia várias intervenções para certificar-se que ele tinha a melhor postura possível, tendo em conta as condições da sala de aula e a sua baixa estatura. O aluno tinha tendência para tocar com os pulsos baixos e demasiado próximo do piano. A mestrandia corrigia a postura afastando-o um pouco do piano e endireitando o banco. Apesar destas correções, a mestrandia não conseguiu corrigir a questão dos pulsos devido ao facto de não se poder subir o banco do piano e o aluno ter baixa estatura.

No segundo período, foram abordadas as seguintes peças do mesmo compositor: *O Zangado*, *Canção dos Soldadinhos*, *Os Trompetistas* e *Num Riquixá*, sendo que era feita uma revisão breve e frequente das peças abordadas no primeiro período. Nesta fase do ano letivo, o aluno estava mais familiarizado com a presença da mestranda. Isto refletiu-se no facto de o aluno não hesitar ao tirar dúvidas e a responder a questões feitas nas aulas. O método de trabalho adotado no primeiro período para trabalhar em aula manteve-se. O aluno teve uma evolução positiva em relação às dificuldades presentes no primeiro período. Neste período, estava mais familiarizado com a leitura da partitura e conseguia situar-se melhor no teclado em relação ao período anterior. Porém, com a abordagem de novas peças era sempre necessário relembrar o aluno com uma breve análise da partitura. Também no segundo período, o aluno participou na audição de classe de piano, onde tocou a peça *Os Sinos*. Como o aluno não tocava há algum tempo em público, devido à pandemia, o aluno antes da audição demonstrou desconforto e ansiedade ao tocar perante grupos maiores de pessoas. Assim, a mestranda interveio, revendo a peça com ele numa sala à parte e consciencializando o aluno do que ele estava a sentir e tranquilizando-o. O aluno conseguiu tocar na audição com sucesso.

No terceiro período, o aluno abordou três novas peças que foram a *Valsa da Princesa*, de J. Thompson e a *Introdução I* e *Introdução II* de B. Kirkby-Mason. Apesar das novas abordagens, foram feitas revisões das peças abordadas no segundo período, estudando também com mais afinco *O Riquixá* de J. Thompson, a peça que o aluno tocou na audição do terceiro período. O método de trabalho nas aulas manteve-se idêntico ao dos outros dois períodos. Neste período denota-se uma boa evolução por parte do aluno, que demonstrou estar mais ciente da localização no teclado e da posição das mãos ao tocar as peças, das notas musicais e da sua noção de ritmo. O aluno estava mais estável na pulsação e fazia um maior esforço nas aulas. A sua postura também se tornou mais adequada devido ao crescimento em altura do aluno, porém ainda tem vários aspetos para corrigir. Em relação à audição, o aluno A teve uma boa prestação e conseguiu controlar mais a sua ansiedade em público.

4.1.1. Aspetos a positivos:

- Evolução no diálogo adequado com o aluno em aula;
- Interações relaxadas, tranquilas, cuidadas e sociáveis com o aluno, tendo em conta a sua faixa etária;

- Valorização do trabalho e esforço do aluno na aula e do seu estudo individual em casa;
- Ajuda na gestão das emoções do aluno.
- Conseguiu ajudar a ultrapassar determinadas dificuldades como a localização no teclado, compreensão do ritmo e estabilidade da pulsação.

4.1.2. Aspetos a melhorar:

- Gerir melhor o tempo;
- Insistir mais com a correção da postura ao piano;
- Planificar melhor as aulas;
- Explicar determinados conteúdos de uma forma ainda mais sucinta, adequado à faixa etária do aluno.

4.2. Aluno B - Iniciação III

A mestranda começou a lecionar as aulas do aluno B ao mesmo tempo que o aluno A, visto que estes dois alunos têm aulas partilhadas. Como já foi referido na caracterização do aluno B, ele era bastante sociável, o que fez com que as aulas desde o início fossem descontraídas, com o aluno confortável na presença da mestranda, tornando as aulas produtivas.

Os métodos de ensino utilizados nas aulas ao longo do ano foram bastante idênticos aos métodos utilizados nas aulas do aluno A, pois ambos eram alunos de iniciação. O método/estratégias utilizadas em aula consistiam em falar e socializar com o aluno no início da aula. Depois perguntava-se qual tinha sido o trabalho de casa para confirmar se o aluno tinha feito o seu estudo individual. A seguir o aluno apresentava o que tinha estudado em casa, eram feitas as correções e trabalhavam-se as passagens onde demonstrava mais dificuldade. Quando se abordavam peças novas, fazia-se uma breve análise da partitura (ver qual era o compasso das peças, quais as notas, a tonalidade, etc.), depois trabalhava-se por pequenos grupos de compassos com mãos separadas. Após essa fase, fazia-se o trabalho de junção das mãos nos primeiros compassos, para o aluno perceber como devia estudar em casa e como é que a peça devia soar. Noutros casos, quando o aluno tinha mais segurança em toda a peça com mãos separadas, fazia-se logo o trabalho com as mãos juntas.

No primeiro período, o repertório do aluno B consistiu em várias peças do primeiro álbum para piano de B. Kirkby-Mason, entre as quais *A primeira melodia*, *Canção de Embalar*, *Saída para um passeio*, *Toca o violoncelo*, *Sol e chuva* e *Os cavalinhos*. O aluno durante este período não demonstrou dificuldade na leitura e na compreensão do que estava na partitura, visto que estava bastante familiarizado com a notação musical e porque tinha um estudo frequente e consistente em casa. Adotava uma postura relativamente adequada, tendo em conta as condições da sala de aula. O aluno sentava-se ao piano de forma correta, porém os seus pulsos estavam abaixo do nível do teclado e da mão, por não ser possível subir o banco do piano. O facto de o pulso estar baixo, dificultou o trabalho com algumas peças que tinham passagens rápidas. Além disso, a postura também fazia com o que o aluno tendesse a ficar mais tenso ao tocar determinadas peças. As dificuldades do aluno neste período estiveram mais relacionadas com a gestão das suas emoções do que propriamente com dificuldades técnicas na aprendizagem das peças. Quando o aluno falhava uma nota, numa determinada figura rítmica ou lhe eram feitas correções nas peças, o aluno tinha tendência para sentir frustração e hesitar nestas determinadas passagens. A mestrandia interveio nestas situações, explicando que errar é normal e faz parte do processo de aprendizagem das peças. Depois, estimulava de forma positiva o aluno dizendo que ele iria conseguir fazer essas passagens, que necessitava de tentar várias vezes. Depois a mestrandia trabalhava essas passagens com o aluno em pequenos fragmentos, valorizando sempre o seu esforço. Esta situação ocorreu ao trabalhar a peça *Os cavalinhos*, em que o aluno teve dificuldade em executar o ritmo corretamente. Nesta peça, foram trabalhadas algumas passagens num andamento lento e a mestrandia também cantava e tocava com o aluno as passagens para que ele interiorizasse o ritmo, até que ele conseguiu tocar livremente, sem tensão. Também teve uma pequena dificuldade na peça *Sol e Chuva* por causa de uma nota alterada. Neste caso trabalhou-se a passagem devagar com mãos separadas, mostrando as dedilhações e a posição da mão adequada. Depois deste trabalho, o aluno B conseguiu também tocar a peça na íntegra.

No segundo período, o aluno B também trabalhou peças do mesmo álbum da compositora B. Kirkby-Mason, que foram *A dança do fogo*, *O desfile* e *Minuete*, sendo também, revistas algumas peças do primeiro período. Neste período, o grau de dificuldade das peças aumentou, porém, o aluno conseguiu cumprir este programa com sucesso. Na peça *Dança do fogo*, a leitura inicial não teve qualquer problema. Quanto ao andamento da peça, inicialmente o aluno não tinha a pulsação estável. A mestrandia interveio

explicando que o tempo deve ser estável e igual em toda a peça, caso não haja indicações de alteração do tempo. Depois trabalhou a peça com o aluno marcando a pulsação até que ele interiorizasse o tempo. Nesta mesma peça, o aluno hesitava numa passagem com semicolcheias, porque era rápida e o aluno tinha dificuldade por causa da mecânica dos dedos. Para resolver esta situação, primeiro foi necessário tocar devagar com o aluno aumentando progressivamente o tempo da passagem, até um andamento confortável.

Por outro lado, na sua execução, o aluno B acelerava nas últimas duas semicolcheias, o que as tornava desiguais. Para resolver este problema, a mestranda explicou que ele tinha de dar tempo as todas as notas, recorrendo a analogias; cantou com ele a marcar o tempo para ele interiorizar e por fim, o aluno tocou a passagem no piano. Quanto às outras peças, o maior obstáculo foi o trabalho inicial da junção das mãos, que depois de ser abordado em aula e com o estudo individual do aluno, foi resolvido.

No terceiro período, o aluno continuou a trabalhar as peças estudadas no segundo período e abordou os estudos op. 777 nº 2, 3, 4 e 7 de C. Czerny. Como o reportório era diferente do que o aluno tinha estudado anteriormente e tecnicamente tinha um maior grau de dificuldade, inicialmente o aluno hesitou, mas acabou por se adaptar a este tipo de reportório. Quanto à orientação no teclado e à leitura, o aluno estava seguro. Quanto à parte técnica, depois de analisar a partitura, foi necessário trabalhar devagar e chamar à atenção do aluno para a posição da mão e para a sua postura para não criar tensão desnecessária. A mestranda também chamou a atenção do aluno para as dedilhações, mostrando como a mão deveria estar posicionada e quais as dedilhações adequadas, explicando o porquê e demonstrando sempre ao aluno. A abordagem aos estudos op.777 de C. Czerny foi feita com o intuito de preparar o aluno para o ano seguinte. O aluno B conseguiu cumprir com o reportório na íntegra e fez uma evolução positiva durante o ano letivo.

4.2.1. Aspetos positivos

- Valorização do esforço do aluno, mantendo-o motivado nas aulas;
- Diálogo adequado e cuidado com o aluno;
- Explicação de determinados conceitos ao aluno de forma sucinta, porém adequada à sua faixa etária;
- Boa relação com o aluno;
- Conseguir manter um bom ambiente em aula.

4.2.2. Aspectos a melhorar

- Controlar melhor o tempo de aula;
- Ter os planos de aula melhor estruturados;

Recorrer a estratégias mais adequadas para trabalhar questões técnicas, tendo em conta a faixa etária do aluno.

4.3. Aluna C – 1º grau

A mestranda lecionou as aulas da aluna C na segunda metade do mês de novembro e, até a essa fase, após ter assistido a aulas lecionadas pelo orientador cooperante. A aluna C já estava adaptada a este último, visto que tinha frequentado o curso de iniciação com ele, o que tornava as aulas bastante produtivas. Porém, a presença da mestranda era novidade para a aluna C; em consequência, ela demonstrava resistência face às indicações da mestranda, de acordo com o plano de aula. Este tipo de situações ocorreu ao longo do ano letivo e, por vezes, foi necessária a intervenção do orientador cooperante durante as aulas. Apesar disso, a aluna conseguiu cumprir com quase todo o reportório planeado pelo professor cooperante.

As metodologias utilizadas foram as mesmas durante todo o ano letivo, que por sua vez, eram inflexíveis tendo em conta o comportamento da aluna. A metodologia de aula consistiu, em primeiro lugar, em conversar e socializar com a aluna, para criar o melhor ambiente de aula possível e deixar a aluna confortável. Depois, o trabalho para casa era revisto e eram feitas as correções necessárias. A seguir, era abordada uma peça nova, apenas trabalhando os primeiros compassos (ex.: 8 compassos) com mãos separadas, para não ser demasiada informação, mas também para a aluna perceber como estudar de forma adequada em casa. Se não fosse abordada uma peça nova, trabalhavam-se outras peças que a aluna teria estudado. Por fim, eram trabalhadas as escalas, que quando novas para a aluna, trabalhavam-se primeiro as mãos separadas, com a mestranda demonstrando no teclado como era a nova escala, quais eram as dedilhações, depois ir indicando à aluna as dedilhações adequadas, estando sempre a monitorizar o seu trabalho. A seguir, trabalhavam-se as escalas com mãos juntas. Este método ou plano de aula, por vezes poderia sofrer alterações quanto à ordem, ou apenas trabalhava-se o reportório, consoante as necessidades da aluna.

No primeiro período, o reportório trabalhado ao longo das aulas, consistiu nos estudos de C. Czerny, op.777 nº 3, 4, 7 e 8; o estudo nº 5 de F. Lopes-Graça, e a *Canção Tranquila* op. 89 nº13 de D. Kabalevsky. A aluna começou por trabalhar as primeiras com o professor cooperante, o estudo nº 3 e 4 op.777 de C. Czerny e o estudo nº 5 de F. Lopes-Graça.

No começo das aulas lecionadas pela mestranda, foi abordado o estudo nº 5 de F. Lopes-Graça, com intervenções na parte rítmica, onde a aluna apresentou dificuldades. Primeiro a mestranda interveio explicando como se faziam os ritmos na partitura, dizendo quais eram os tempos das células das figuras rítmicas (dentro do contexto do compasso do estudo) e depois exemplificou primeiro cantando e marcando a pulsação com a aluna. A seguir, a aluna reproduziu o ritmo que a mestranda cantou no piano, devagar, com a ajuda da marcação da pulsação. Por fim, quando estas figuras rítmicas estavam interiorizadas, trabalhou-se a passagem com duas mãos devagar, até que a aluna estivesse segura.

A mestranda também abordou com a aluna os estudos op.777 nº 7 e 8 de C. Czerny. No estudo nº 7 a nível de leitura e da posição das mãos da peça, a aluna estava segura, porém demonstrou alguma dificuldade em localizar-se no teclado, sendo que a mestranda interveio explicando em que parte do teclado se situavam as notas, tendo em conta o que estava na partitura. Depois numa primeira abordagem, foi trabalhada a parte dos acordes do estudo na mão esquerda, explicando e demonstrando as dedilhações mais adequadas. Posto isto, foi trabalhada com a aluna a passagem de uns acordes para os outros, por vezes trocando a ordem, com o fim de a aluna desenvolver a sua leitura e interiorizar a passagem e a posição da mão nos referidos acordes. Na parte da mão direita, a mestranda trabalhou a melodia, indicando as dedilhações adequadas e demonstrando à aluna a razão pela qual deveriam ser executadas, com atenção à parte rítmica, cantando para exemplificar, e depois marcando a pulsação quando a aluna estava a tocar. Por fim, trabalharam-se os compassos-chave da peça (conseguindo executar e trabalhar esses compassos, é possível trabalhar os restantes com mais facilidade) com duas mãos para a aluna perceber como funcionava a respetiva junção, e como deveria trabalhar em casa. Em aulas posteriores, foram corrigidos alguns erros de ritmo e de notas e houve continuação para o trabalho da junção das mãos. No estudo nº 8, o trabalho foi bastante idêntico, adaptando à parte da mão esquerda, com acordes quebrados em vez de simultâneos.

Na peça *Canção Tranquila* op. 89 nº13 de Kabalevsky, a aluna demonstrou algumas dificuldades a nível técnico, devido à fraca postura e consequentemente, à

posição das mãos e dos dedos, que não permitiam um som e movimento dos dedos uniforme. A mestrandia interveio chamando a atenção à aluna para ter uma postura correta, explicando porquê e demonstrando-o. Porém a aluna mostrou resistência face a essa intervenção, permanecendo com a sua postura inicial, prejudicando o fraseado e o som na peça, devido aos pulsos levantados e aos dedos esticados. Na abordagem da peça trabalhou-se logo com mãos juntas, pois a melodia dividia-se entre as duas mãos. A parte da mão esquerda fazia a continuação e conclusão da frase que começava na mão direita. A aluna em termos de leitura, aprendeu a tocar a peça com facilidade, porém era necessário chamar a atenção e ser insistente quanto à localização no teclado. Depois para trabalhar questões de fraseado, foi necessário explicar o conceito de pulsação na música, o que são os tempos fortes e os tempos fracos, pois a aluna marcava sempre a primeira nota das frases que era em anacruse. Apesar da grande insistência em chamar a sua atenção nestes aspetos, a aluna contrariou e não interiorizou vários destes detalhes.

No segundo período, para além da continuação do trabalho de algumas peças do primeiro período, foi abordado nas aulas os estudos de C. Czerny op.777 nº 12, 15 e 17, *Canção da tarde* e *O malabarista* de D. Kabalevsky. Os estudos foram abordados da mesma forma que os do primeiro período. A aluna apresentava ter capacidades para aprender as peças sem hesitação, porém, demonstrou muita resistência em querer aprender os estudos, apesar dos esforços da mestrandia para motivá-la. Os estudos foram trabalhados primeiro com mãos separadas e depois, alguns compassos que a aluna tocava com mais segurança, com mãos juntas. Apesar da sua abordagem, a aluna acabou por não tocar os estudos na sua totalidade. A *Canção da tarde* de D. Kabalevsky, também foi abordada de uma forma idêntica que a *Canção tranquila*, mas tendo em conta que a peça se estruturava em diferentes secções, foram abordados poucos compassos de cada vez. Na primeira aula em que se abordou a peça, trabalhou-se por fragmentos, identificando os compassos-chave para depois a aluna estudar em casa. No início da abordagem da peça, a aluna também demonstrou alguma resistência, mas depois colaborou nas aulas e aprendeu-a. Quanto à peça *O malabarista*, foi feita uma pequena abordagem apenas para a aluna desenvolver a sua localização no teclado, visto que a peça consistia basicamente em intervalos de oitava ao longo do piano. Por a peça ser relativamente diferente das outras, a aluna demonstrou motivação. Apesar disso, não se avançou muito mais na peça, pois a aluna trabalhou com mais foco na *Canção tranquila*, que apresentou na audição do segundo período.

No terceiro período, o reportório da aluna consistiu na peça *O pequeno harpista* op.89 nº24 de D. Kabalevsky e nos estudos abordados durante o restante ano letivo. Quanto à aprendizagem da peça, a aluna conseguiu interiorizar com bastante facilidade, visto que a peça se baseava em arpejos relativamente simples na sua estrutura. Esta peça também foi benéfica, no sentido em que serviu como introdução aos arpejos, que a aluna iria ter de abordar no ano letivo seguinte. Esta peça foi trabalhada por pequenos fragmentos de cada vez, com base nas frases melódicas, que continham um arpejo cada e onde a aluna teria de colocar a mão em posições específicas. Também teve o intuito de trabalhar as questões técnicas do arpejo, como a aprendizagem das dedilhações e do movimento da mão e do pulso. Depois de a aluna interiorizar estes fragmentos, foi trabalhado em aula a passagem de uns fragmentos para os outros, também para trabalhar a mudança da posição da mão. Por fim, foram trabalhadas as dinâmicas e os seus contrastes nas peças.

Quanto às escalas aprendidas ao longo do ano, a aluna não demonstrou dificuldades significativas tanto na sua compreensão, como na sua execução. Devido à sua postura pouco adequada, quando a aluna tocava as escalas, esticava os dedos e levantava demasiado os cotovelos ao tocar, apesar de a mestrandia ter chamado várias vezes a sua atenção e falar sobre a postura ao piano. A aluna tinha capacidades para conseguir tocar as escalas de forma adequada, mas devido à sua falta de interesse, não foi possível desenvolver mais o trabalho com as escalas.

Com o trabalho feito ao longo do ano letivo, a aluna C fez os progressos suficientes para ingressar no 2º grau e o seu trabalho foi satisfatório.

4.3.1. Aspetos positivos.

- Apesar do pouco interesse da aluna, a mestrandia conseguiu cumprir com os planos de aula;
- Manter uma relação suficientemente estável e respeitadora com a aluna;
- Respeito pelo estado de espírito da aluna

4.3.2. Aspectos a melhorar

- Mais assertividade face a comportamentos inadequados da aluna;
- Melhor controlo do tempo
- Impor mais respeito em determinadas situações.

4.4. Aluna D – 2º grau

A mestranda começou a lecionar as aulas da aluna D no final do primeiro período pois, até então, tinha apenas assistido às suas aulas com o orientador cooperante. Foi benéfico para a aluna, tendo em conta que ela é uma pessoa tímida, mas quando se sentiu mais à vontade, passou a revelar-se mais extrovertida. Durante as aulas lecionadas, que decorreram num ambiente tranquilo e com respeito, a aluna teve sempre um comportamento adequado perante a mestranda.

As estratégias utilizadas nas aulas ao longo do ano letivo consistiram em começar a socializar com a aluna para deixá-la mais descontraída e à vontade com a mestranda. Depois desta primeira fase da aula, era perguntado o que tinha sido combinado para trabalho de casa, para verificação do seu estudo individual em casa. A seguir, era abordado com a aluna uma escala e o respetivo arpejo novo, ou era feita uma revisão do mesmo tipo de material que já tivesse sido abordado. Depois era feita uma revisão do trabalho de casa e faziam-se as correções necessárias. Em certas aulas, depois da correção do trabalho de casa, era abordado novo reportório, apenas trabalhando poucos compassos (os mais relevantes) para não ser muita informação para a aluna e ela conseguir fazer o trabalho para casa.

No primeiro período, o reportório da aluna D foi composto pelos estudos op. 37 nº 1 e nº 2 de H. Lemoine, estudos op. 599 nº 22, nº 23 e nº 27 de C. Czerny e a *Canção Antiga* de A. Tansman. Também foram abordadas as escalas e arpejos de Sol maior, Ré maior, Lá maior e Mi maior. A mestranda no primeiro período apenas assistiu às aulas, exceto quando intervinha na abordagem das escalas. Em geral, a aluna no primeiro período apresentou algumas dificuldades, a nível da leitura, assim como na estabilidade do ritmo, pulsação, localização do piano e na mecânica dos dedos. Foram abordados os estudos referidos para que a aluna trabalhasse questões da posição da mão no teclado, questões de mecânica, para habituar a aluna a não tocar com os dedos esticados, com as mãos e os braços descontraídos, mas também como abordagem às escalas e arpejos e as suas dedilhações para materiais futuros. Apesar das suas dificuldades, com o seu esforço, conseguiu fazer progressos.

No segundo período, a mestranda lecionou a maioria das aulas da aluna. O reportório trabalhado foi o estudo op. 65 nº 4 de C. Loeschhorn, *Conto de Fadas* de A. Khatchaturian e *Canção antiga* de A. Tansman, cuja abordagem teve continuidade. Na maior parte do período a aluna trabalhou o estudo de Loeschhorn, primeiro para resolver

questões técnicas relacionadas como a mecânica dos dedos e dedilhações, e as mudanças na posição da mão. Nesta peça também foram trabalhadas questões de fraseado e de articulação. A aluna demorou bastante tempo a ter a peça assimilada, visto que a sua leitura estava pouco desenvolvida e do seu estudo individual ser pouco consistente. Para a aprendizagem das notas e ritmo da peça, foi necessário definir bem as dedilhações e trabalhá-las com especial atenção. Este era um dos problemas principais da aluna. Assim que se estabeleceram as dedilhações, a aluna interiorizou a peça com eficácia e foram ultrapassadas algumas dificuldades mecânicas. A seguir, foi trabalhada a parte rítmica, na qual a mestranda explicava como se faziam os ritmos onde a aluna demonstrava dificuldade. Cantava para ela, e quando fazia essas passagens, a mestranda marcava a pulsação. Não se passava para a passagem seguinte enquanto a aluna não a tivesse assimilado. Por fim, na fase em que a peça estava mais consistente, trabalharam-se as questões de fraseado, onde a mestranda interveio cantando e explicando quais eram as frases, as suas “respirações”, cadências, recorrendo também a analogias. Na peça *Canção Antiga*, foi trabalhado somente questões de leitura, onde a mestranda explicou também como a peça estava estruturada (os vários planos da peça, onde se situa a melodia principal, o que fazia parte do acompanhamento, etc.). O trabalho com esta peça não foi mais desenvolvido devido à falta de estudo por parte da aluna, e também porque ela se focou mais no estudo. A peça *O conto de fadas*, teve um processo bastante semelhante ao do estudo. Serviu para trabalhar questões de peso do braço e da mão, visto que a aluna por vezes tocava tensa e com um som de baixa qualidade. Depois do trabalho com mãos separadas, da sua junção e da definição das dedilhações (que foi um processo progressivo em termos de evolução da peça), foi necessário trabalhar a questão do andamento da peça, que estava instável. A mestranda interveio explicando a razão pela qual a peça deve ter um andamento estável, tendo em conta o contexto da peça, os ritmos e as indicações na partitura, também recorrendo a analogias. Nas passagens onde a aluna tinha mais dificuldade, por causa da leitura e dos planos sonoros, foi-lhe explicado como é que essas passagens eram constituídas, para simplificar a informação, e foram trabalhadas com mais detalhe, devagar, com mãos separadas e depois com mãos juntas, em pequenos fragmentos. Na audição a aluna conseguiu dar uma boa prestação, o que lhe deu mais autoestima e mais motivação para estudar no período seguinte. No período em geral, conseguiu fazer progressos na aprendizagem do instrumento, assim como na parte psicológica, ganhou mais motivação, que se refletiu no estudo e na sua abordagem em aula, mais confiante.

No terceiro período, a aluna apenas continuou o seu trabalho com o *Conto de fadas* de A. Khatchaturian. De novo, foi abordado o estudo nº15 op. 37 de H. Lemoine. O *Conto de fadas* foi apresentada na audição, que envolveu um trabalho mais detalhado, que foi descrito no parágrafo anterior. No estudo, apenas foi feito um trabalho leve de leitura, devido ao facto de o período ser relativamente curto comparativamente aos dois anteriores. O estudo também foi abordado pelas mesmas razões que os estudos abordados no primeiro período. A aluna demonstrou evolução em relação ao início do ano, já tinha o movimento dos dedos mais controlado, o som um pouco mais consistente e localizava-se melhor no piano.

Quanto à abordagem das escalas e arpejos, a aluna também demonstrou dificuldades, a nível da assimilação das dedilhações e a nível do som e velocidade. A mestranda na maioria das aulas, lembrava à aluna quais as dedilhações corretas, e muitas vezes, dava indicações à aluna para tocar primeiro com mãos separadas e depois juntas, para ela lembrar as dedilhações. A nível do som, houve poucos progressos, devido à fraca postura da aluna, que comprometia a posição dos braços e das mãos. A nível de velocidade, não houve progressos, devido ao estudo individual inconsistente da aluna, apesar de a mestranda lhe ensinar estratégias de estudo.

A aluna conseguiu fazer um trabalho e um progresso satisfatório a nível do instrumento, porém, a aluna mostrou progressivamente mais motivação ao longo do ano letivo para as aulas e para estudar, apesar das suas dificuldades. A aluna conseguiu cumprir os objetivos estabelecidos para ingressar no 3º grau.

4.4.1. Aspetos positivos

- Manter um bom ambiente de aula, tranquilo e adequado à aluna.
- Manter uma disposição tranquila perante a aluna;
- Ter um bom relacionamento com a aluna;
- Motivar, dar valor ao esforço da aluna e reconhecer o seu trabalho;
- Linguagem adequada e adaptada à aluna;
- Explicação esquemática e com analogias, para tirar dúvidas e ajudar a aluna a ultrapassar os seus obstáculos.

4.4.2. Aspetos a melhorar

- A mestranda podia exigir um pouco mais da aluna, apesar das suas dificuldades;

- Controlo do tempo, tanto em aula, como em cada unidade da aula;
- Estabelecer melhor as prioridades em aula.

4.5. Aluna E – 2º grau

A mestranda começou a lecionar as aulas da aluna E no final do primeiro período. Até lá, assistiu às suas aulas e a interveio nas aulas durante a abordagem das escalas e arpejos. Sendo que a aluna E era uma pessoa tímida e introvertida, foi benéfico para a mestranda assistir à maior parte das aulas no primeiro semestre e, aos poucos, ter começado a fazer algumas intervenções. Assim, a aluna conseguiu ambientar-se e estar confortável de forma progressiva na presença da mestranda.

As estratégias utilizadas ao longo do ano letivo em aula consistiram, primeiro, em socializar um pouco com a aluna ao começar a aula, para ela descontrair antes de trabalhar. Depois, a mestranda verificava o que a aluna tinha preparado para a aula, com vista a uma boa gestão do tempo de contacto. Por norma, primeiro corrigiam-se e trabalhavam-se as escalas e arpejos. Quando se abordava a escala e arpejo de uma tonalidade, primeiro a mestranda explicava como se contruía a escala através da teoria (notas alteradas, quais os meios tons das escalas, intervalos nos arpejos, etc.) e demonstrava no teclado. A seguir explicava quais as dedilhações indicadas, para a aluna tocar a escala com as mãos separadas. Depois de as dedilhações em cada mão estarem assimiladas, a mestranda solicitava à aluna que tocasse com as mãos juntas. A seguir aos arpejos, a aluna apresentava o que tinha estudado em casa e a mestranda fazia as correções necessárias; depois a peça era trabalhada com mais detalhe. Em determinadas aulas, depois do trabalho de casa apresentado, era abordado reportório novo. Nessa unidade da aula, eram trabalhados os primeiros compassos ou os mais relevantes da peça, com as mãos separadas, para depois a aluna conseguir estudar em casa. No final da aula era feito um pequeno resumo do que tinha sido estipulado para trabalho de casa, para ser mais simples para a aluna recordar as tarefas estabelecidas na aula.

No primeiro período, o reportório da aluna consistiu nos exercícios nº 4, 5, 7, 9, 13, 14, 15, 16 e 19 de J. A. Vieira, estudos op.37 nº 3, 7 e 10 de H. Lemoine e *Dança da Roda* de B. Bartók.

A mestranda apenas abordou com a aluna a peça *Dança da Roda* de B. Bartók e o estudo nº10 op. 37 de H. Lemoine, em que o seu trabalho foi maioritariamente

desenvolvido no segundo período; e as escalas e arpejos de Sol maior e Ré maior. A aluna em geral, não tinha a postura mais adequada, o que lhe causava tensão quando estava a tocar e que fazia com que o seu som fosse muito forçado. A aluna no início do ano também apresentou alguns problemas de mecânica dos dedos, pois não tinham muita destreza, que se refletiam na tendência para fazer força nos dedos. Com base nestas necessidades, foram abordados os exercícios de J.A. Vieira, que são exercícios de técnica para trabalhar a mecânica dos dedos, com os quais a aluna conseguiu fazer uma evolução positiva neste aspeto. Os estudos de H. Lemoine também foram abordados pela mesma razão, assim como para trabalhar a questão da localização no teclado, mas também para trabalhar a posição das mãos nos acordes e as suas mudanças. No primeiro período a aluna E fez uma evolução satisfatória, porém, esta poderia ter sido maior se o estudo individual fosse mais regular.

No segundo período, a Aluna E continuou a trabalhar o estudo nº 10 op. 37 de H. Lemoine e a *Dança da Roda* de B. Bartók. A aluna também trabalhou a peça *A boneca* de A. Tansman, e no final do período abordou o estudo nº 10 op. 65 de C. Loeschhorn. As dificuldades da aluna persistiram, mas mais atenuadas em relação ao período passado. O estudo de Lemoine, primeiro foi trabalhado com mãos separadas e por pequenos fragmentos, para não ser demasiada informação para aluna. Na mão esquerda, trabalhou-se a posição da mão nos acordes (dedilhações dos acordes) e a sua passagem. Depois da mão esquerda assimilada, passou-se para a mão direita, trabalhando primeiro a parte melódica analisando de forma breve a estrutura do desenho da melodia e trabalhando os compassos mais relevantes, com a mestrandia a chamar a atenção das dedilhações, pois a aluna, sem as dedilhações adequadas interiorizadas, não conseguia aprender a peça. Depois das duas mãos interiorizadas, fez-se o trabalho de junção, lentamente. Na primeira aula apenas nos compassos relevantes, e depois a aluna estudaria em casa o resto da peça. O estudo teve um processo lento devido ao estudo irregular da aluna. Na peça *Dança da Roda*, a aluna demonstrou alguma facilidade na sua compreensão, o que facilitou o trabalho de leitura; por outro lado, o seu maior problema nesta peça foi a pulsação, que era pouco estável. Para resolver esta questão, a mestrandia primeiro explicou a razão e a importância pela qual se deve ter uma pulsação estável. Depois trabalhou a pulsação, primeiro tendo uma pulsação definida no início e para toda a peça; depois indicava uma passagem onde a aluna tinha tendência para acelerar o tempo, com a mestrandia a marcar a pulsação. Quando se conseguiu estabilizar a pulsação, trabalharam-se questões de dinâmica, para a aluna não tocar tudo *Forte*. Depois de as dedilhações estarem bem

definidas e adequadas, a aluna não teve problemas na mecânica dos dedos. Na peça *A boneca* de A. Tansman, a aluna teve obstáculos semelhantes à peça anterior. Não houve dificuldade na leitura, mas houve na estabilidade do tempo, e a passagem no final da peça teve de ser trabalhada com mais detalhe, pois a aluna teve dificuldades na leitura e na sua compreensão. A prestação da aluna E foi satisfatória, mas a meio do período a aluna teve de ser chamada à atenção para ser consistente e usar métodos mais adequados no seu estudo em casa, sugeridos pela mestranda. A falta de estudo atenuou os seus progressos.

No terceiro período a aluna E abordou o estudo op. 65 nº 10 de C. Loeschhorn e a peça *A bola* de A. Tansman. No trabalho desenvolvido no estudo foi utilizado o mesmo método que no trabalho dos estudos abordados anteriormente. Apesar disso, o trabalho com este estudo não chegou a ser desenvolvido com mais profundidade, devido ao facto de o terceiro período ter sido curto e de a aluna ter investido mais na peça *A bola* que foi a peça apresentada na audição. *A bola* de A. Tansman, foi abordada com o mesmo método da peça de Bartók abordada no semestre passado. A aluna fez um bom trabalho nesta peça. Não teve quaisquer problemas na leitura da peça, apenas alguns problemas no ritmo que foram corrigidos. Para além disso, a aluna fez progressos quanto à questão mecânica. O problema principal foi o tempo instável. Para resolver o problema, inicialmente a mestranda não utilizou o melhor método, o que prejudicou um pouco a prestação da aluna na peça, mas depois de algum trabalho, a aluna conseguiu tocar a peça e apresentou-a na audição.

Durante o ano letivo verificou-se uma evolução positiva da aluna na aprendizagem. A aluna E conseguiu cumprir com o reportório planeado e obrigatório do segundo grau. Assim, a aluna conseguiu ingressar no 3º grau do conservatório.

4.5.1. Aspetos positivos.

- Boa relação com a aluna em aula;
- Manter um ambiente de aula descontraído, mas ao mesmo tempo adequado;
- Criação de estratégias para a aluna compreender e executar as peças;
- Partilha de formas/métodos de estudo com a aluna;
- Demonstração de determinadas passagens sempre que a aluna tinha dúvidas;
- Linguagem adequada com a aluna.

4.5.2. Aspetos a melhorar

- Controlar melhor o tempo;
- Melhorar algumas estratégias para trabalhar passagens mecânicas;
- A mestranda deveria ter sido mais exigente com a aluna, no sentido em que devia exigir que ela estudasse mais em casa;
- Ser mais diligente com as correções feitas à aluna.

4.6. Aluna F – 2º grau

A mestranda começou a lecionar as aulas da aluna F no final do primeiro período; até lá, tinha assistido às aulas do orientador cooperante, fazendo pequenas intervenções em alguns momentos. Isso foi benéfico para a mestranda, permitindo-lhe adaptar-se progressivamente à lecionação, mas também foi benéfico para a aluna, pois foi-lhe permitido ambientar-se mais facilmente à presença da mestranda.

Os métodos utilizados em aula consistiram em socializar com a aluna antes de a aula começar. Depois de a aluna estar sentada ao piano e estar preparada, a mestranda perguntava-lhe qual era o trabalho de casa, para verificar se ela tinha feito o seu estudo individual, mas também para gerir melhor a aula. A seguir era feita a revisão das escalas ou abordavam-se novas. Primeiro a mestranda explicava como as escalas eram constituídas, exemplificando no teclado e depois indicava quais eram as dedilhações mais adequadas. Quando a aluna estava a fazer as escalas, primeiro tocava com as mãos separadas, para interiorizar o desenho no teclado e as dedilhações associadas à escala. No final juntava as mãos. Depois das escalas, era verificada e feita a correção do que tinha sido combinado para trabalho de casa. Na terceira parte da aula, abordava-se uma peça nova, ou continuava-se a aperfeiçoar o material que tinha sido objeto do trabalho de casa da aluna. No final da aula, era feito um resumo sucinto daquilo que ia fazer parte do seu estudo em casa e do que se tinha trabalhado em aula.

No primeiro período a aluna abordou os estudos nº 4 e 8 op. 65 de C. Loeschhorn, o *Coral* op. 68 nº4 de R. Schumann, e *Valsa das Marionetas* de A. Tansman. A aluna F não demonstrou muitas dificuldades a nível técnico, mas algumas a nível de leitura. As suas dificuldades na leitura, deviam-se ao seu estudo sem recorrer à leitura da partitura, pois ela tinha o hábito de ouvir a peça de memória e reproduzi-la no piano. Nas aulas, tinha também a tendência para procurar as notas no teclado e não recorrer à partitura. A

aluna tinha uma postura que a beneficiava, no sentido em que tinha altura suficiente para os braços estarem alinhados adequadamente com o teclado, o que fazia com que os pulsos e as mãos estivessem também alinhados e que, por conseguinte, a aluna não tocasse com os dedos esticados. Além disso, os braços estavam sempre descontraídos, o que proporcionava que o som no piano fosse consistente. Nos estudos não houve dificuldades ou problemas significativos a nível técnico, assim como no *Coral*. O reportório não se desenvolveu mais devido ao estudo irregular da aluna. Na peça *Valsa das Marionetas*, a aluna também não demonstrou muitas dificuldades, mas o processo de desenvolvimento da peça foi lento devido também ao estudo inconsistente. A *Valsa das Marionetas* foi das primeiras peças a serem abordadas pela mestranda nas aulas desta aluna. Primeiro, foi feito o trabalho com a mão esquerda e, quando esta estava segura, prosseguiu-se o trabalho com a mão direita. Nesta última, foi feito algum trabalho a nível dos planos sonoros para a aluna ter a perceção de onde se situava a melodia. O trabalho com as mãos separadas foi muito prolongado, estendendo-se até quase final do período, porque a aluna abordou outro reportório simultaneamente.

No segundo período a aluna abordou os estudos op. 65 nº 9 e 12 de C. Loeschhorn e a *Valsa das Marionetas* de A. Tansman, cujo processo foi referido no parágrafo anterior. O trabalho com os dois estudos teve o mesmo método. Primeiro consistiu em trabalhar as mãos separadas, começando pela mão esquerda. Ambos estudos trabalhavam a posição da mão esquerda nos acordes e as suas mudanças. Por isso na mão esquerda, primeiro foi trabalhada a posição dos acordes, estabelecendo de forma concreta as dedilhações e depois trabalhou-se a passagem de uns acordes para os outros. Na mão direita, definiram-se as dedilhações da melodia e inicialmente trabalhou-se nas aulas os compassos mais relevantes. Depois de a aluna tocar com mãos separadas de forma segura, juntaram-se os compassos mais relevantes, pois a aluna tinha tendência para perder a concentração na aula, e por isso, era mais adequado ver na aula o que era mais relevante para ela assimilar melhor a informação relevante sobre a peça.

No terceiro período, a aluna F apenas abordou de novo *Saltando à Corda* de A. Khatchaturian, e continuou a trabalhar o estudo nº12 op. 65 de C. Loeschhorn e a *Valsa das marionetas* de A. Tansman. Na peça *Saltando à Corda*, a aluna não teve grandes obstáculos e assimilou-a com facilidade. A peça como era constituída por vários motivos que se iam repetindo, por isso, foi trabalhada por fragmentos. Também na primeira aula em que a peça foi abordada, a aluna conseguiu tocar com mãos juntas, pois a nível de

leitura e de junção era relativamente simples. Além disso, ver a peça com as mãos juntas, era mais simples para a aluna perceber melhor a estrutura da peça.

Quanto às escalas, a aluna também não teve qualquer problema na sua aprendizagem. Por vezes era necessário relembrar as dedilhações e o desenho da escala no teclado.

Em geral, a aluna fez uma evolução suficientemente satisfatória para conseguir fazer o reportório do segundo grau e ingressar em condições para o terceiro grau, apesar de ter muitas capacidades para fazer um trabalho mais produtivo.

4.6.1. Aspetos positivos

- Ter uma relação boa e adequada com a aluna;
- Manter um ambiente tranquilo em aula;
- Ser objetiva nas tarefas planeadas para a aula, tendo em conta as necessidades da aluna.
- Linguagem adequada com a aluna;
- Arranjar estratégias para a aluna conseguir aprender e compreender determinados conceitos.

4.6.2. Aspetos a melhorar

- Controlar melhor o tempo;
- Não trabalhar a mesma passagem durante muito tempo e não insistir demasiado em determinadas passagens;
- A mestranda deveria ter sido um pouco mais exigente com a aluna, no sentido de lhe dar maior noção de responsabilidade;
- A mestranda deveria ter insistido mais para a aluna olhar para a partitura e ler o que está lá escrito.

4.7. Aluna G – 3º grau

A mestranda lecionou as aulas da aluna G a partir do final do primeiro período, até lá, apenas assistiu às aulas e por vezes fez intervenções, como por exemplo, na abordagem das escalas. Visto que a aluna se sentia um pouco ansiosa na aula a tocar na presença de outras pessoas, foi benéfico para ela que, nas primeiras aulas, a mestranda

apenas estivesse a assistir, para que a aluna se ambientasse. Para além disso, quando a mestranda fez algumas intervenções ao longo do primeiro período, permitiu que a aluna se adaptasse à presença da mestranda progressivamente. Em geral, a mestranda conseguiu manter uma boa relação com a aluna e manter um ambiente de aula que transmitia calma e tranquilidade.

Os métodos/estratégias utilizados nas aulas ao longo do ano letivo, envolviam um breve momento de socialização com a aluna, para criar um ambiente tranquilo e deixar a aluna mais confortável na presença da mestranda. Depois, era verificado com a aluna o trabalho que ela tinha preparado durante a semana para apresentar na aula. Depois de a aluna apresentar o que tinha estudado individualmente, eram feitas correções ao seu trabalho e a seguir trabalhavam-se outros elementos da peça. Como as peças eram um pouco maiores e mais complexas que as dos alunos nos outros subcapítulos, estas iam sendo trabalhadas por pequenos excertos, que depois eram juntos, consoante o progresso da aluna. Em várias das aulas, o trabalho era desenvolvido em torno do que a aluna tinha estudado em casa, devido a obstáculos já complexos para aluna, mas também, devido ao seu estudo pouco consistente. Em muitas situações, era feito apenas trabalho relacionado com a leitura. Nestes casos, a mestranda tentava relacionar padrões do desenho da melodia, trabalhar e definir a posição de acordes (por norma, em forma de arpejo) e definir concisamente as dedilhações, para que a aluna conseguisse ter um estudo mais produtivo e consistente em casa. Quando estas peças estavam mais desenvolvidas, trabalhavam-se questões de andamento, interpretação, de nuances dinâmicas e em certos casos, de planos sonoros. Quando eram abordadas peças novas, eram trabalhadas primeiro as passagens com maior relevância, para a aluna perceber quais os pontos-chave e estudar os excertos das peças definidos na aula, em casa. No final das aulas, conforme as necessidades da aluna, eram abordadas as escalas. Numa fase inicial eram vistas com mãos separadas. A mestranda explicava as dedilhações das escalas e depois demonstrava no teclado. Seguidamente eram trabalhadas com as mãos juntas.

No primeiro período, o reportório da aluna G consistiu nos estudos nº 1 e 2 op.47 de I. Heller, *Pequena peça* op. 68 nº 5 de R. Schumann e a Sonatina em Ré maior de I. Pleyel. No primeiro período a mestranda apenas interveio na abordagem das escalas e na primeira abordagem do estudo nº 2 op. 47 de I. Heller. Pela observação da mestranda, a aluna teve uma boa abordagem ao estudo, mas ainda assim não o conseguiu preparar para apresentar na audição. Apesar disso, o processo foi benéfico para a aluna porque pôde trabalhar questões de posição e movimento das mãos, em diferentes regiões do teclado;

trabalhar questões dos planos sonoros, pôr em prática a técnica e dedilhações dos arpejos e escalas; e trabalhar com dedilhações fixas. Quanto à *Pequena peça* de Schumann, a aluna conseguiu preparar a peça a fim de a apresentar na audição, o que não aconteceu porque a audição foi cancelada. Esta peça foi benéfica no sentido em que a aluna pôde trabalhar o fraseado, as nuances dinâmicas, os planos sonoros, de forma acessível para o seu grau de aprendizagem. Ao trabalhar estes aspetos na peça, a aluna conseguiu melhorar a qualidade do seu som e até mesmo a postura das mãos. A sonatina de I. Pleyel foi apenas levemente trabalhada, porque as outras peças eram prioritárias. Nesta fase, o trabalho baseou-se apenas na leitura dos primeiros compassos. O estudo nº 2 de S. Heller, foi abordado pela primeira vez na última aula do primeiro período e foi trabalhado no segundo período.

No segundo período, a aluna continuou a trabalhar o estudo nº 2 de S. Heller, a Sonatina de I. Pleyel e no final do período abordou o *Pequeno prelúdio* BWV 926 em ré menor de J. S. Bach. Ao trabalhar o estudo nº 2 de S. Heller, primeiro foi feito o trabalho com as mãos separadas. Na mão esquerda, para além do processo da aprendizagem da peça em si, foi sempre feita a abordagem com referência da posição das mãos, da harmonia e da dedilhação. Foi também trabalhado o movimento de rotação do pulso, visto que a mão esquerda se baseava em arpejos. Na mão direita, depois de a melodia estar assimilada, foi trabalhado o fraseado. A mestranda primeiro descreveu a divisão da melodia na peça, referindo as respirações, depois cantou e executou a melodia para a aluna compreender o fraseado; seguidamente, a aluna reproduziu-o várias vezes no piano, até estar interiorizado. Depois do trabalho de junção das mãos, foram trabalhadas as dinâmicas. Primeiro, foi necessário a aluna tocar devagar para ser fiel ao que estava indicado na partitura conhecer melhor a peça auditivamente. A seguir, quando a aluna estava consciente do contexto da peça, acelerou o tempo progressivamente até chegar ao andamento indicado. Na sonatina de I. Pleyel, apenas se fez trabalho de leitura primeiro com mãos separadas e depois com mãos juntas nos primeiros compassos. Este processo foi longo e estendeu-se até ao final do ano letivo, porque a aluna focou-se no estudo de Heller para ser apresentado na audição. Além disso, o trabalho da sonatina não se desenvolveu mais por causa de irregularidades no estudo da aluna, apesar de a definição de dedilhações ter sido concisa e de o trabalho dos fragmentos ter sido claro, por forma a simplificar o seu trabalho.

No terceiro período, apenas foi trabalhado o *Pequeno prelúdio* BWV 926 de J.S. Bach e a Sonatina de I. Pleyel. Inicialmente, o *Pequeno prelúdio* foi trabalhado com mãos

separadas e, logo depois, com as mãos juntas. Foi trabalhado por pequenos grupos de compassos com um motivo específico, que depois eram todos juntos. Porém, a peça não foi tocada na totalidade, devido ao facto de o terceiro período ser curto em relação aos anteriores e de o processo de estudo e de trabalho da peça da aluna ser relativamente vagaroso.

Em geral, a aluna G ao longo do ano letivo fez um trabalho satisfatório e cumpriu com o reportório estipulado para ingressar no quarto grau do conservatório. Conseguiu fazer alguns progressos a nível da qualidade do som, da mecânica dos dedos e da mudança da posição da mão, mas apesar disso, ainda necessita de desenvolver melhor a sua leitura.

4.7.1. Aspetos positivos

- Manter um bom ambiente em aula, tranquilo, relaxado e cuidado;
- Diálogo adequado com a aluna;
- Boa gestão da ansiedade da aluna;
- Métodos de aulas que deixam a aluna mais tranquila e que permitem uma aprendizagem simples e sem questões demasiado complexas;
- Estratégias esquemáticas e sucintas, com vista à otimização dos processos de aprendizagem da aluna.

4.7.2. Aspetos a melhorar

- A mestranda deveria ter sido mais exigente com a aluna, apesar da sua ansiedade e das suas dificuldades;
- A mestranda deveria ter sido um pouco mais rígida com a aluna, no sentido de dar à aluna maior sentido de responsabilidade;
- Melhor controlo do tempo;
- Melhor gestão do trabalho do reportório;
- Maior profundidade na explicação de alguns conteúdos relacionados com o reportório.

4.8. Aluno H – 5º grau

A mestranda começou a lecionar as aulas do aluno H no final do primeiro período, tal como aos outros alunos anteriormente referidos. Até a esse momento, assistiu às suas

aulas, permitindo que ele se fosse habituando à sua presença. O caso deste aluno foi particular porque, como frequentava o quinto grau, teve de se preparar para a prova global. Isto significa que o seu reportório estava definido desde o início do ano letivo, sendo preparado ao longo do ano. Apesar de a mestranda estar a dar as aulas do aluno H, o professor cooperante intervinha na lecionação por forma a assegurar a preparação do mesmo para a sua prova, pois estava mais familiarizado com o método do professor orientador cooperante.

Os métodos de aula utilizados ao longo do ano consistiram em socializar primeiro um pouco com o aluno para ele se ambientar à aula. Depois era feita a revisão ou abordagem de escalas e arpejos. Na fase seguinte da aula verificava-se o que o aluno tinha estudado para apresentar na aula e eram feitas as correções necessárias. A matéria que apresentava consistia numa revisão de reportório que tinha abordado anteriormente, para apresentar na prova, ou no aperfeiçoamento de uma peça/ estudo específico, consoante as necessidades do aluno. Na fase seguinte da aula, abordava-se reportório novo (que estava estabelecido desde o início do ano), ou fazia-se uma breve revisão de uma unidade que o aluno não apresentasse há algum tempo em aula, para que o aluno mantivesse as peças. No final da aula, definia-se com o aluno o que iria fazer parte do seu estudo individual em casa, de forma esquemática, referindo métodos a aplicar nesse processo.

O reportório que o aluno preparou para as provas foram o estudo op. 66 nº 16 de C. Loeschhorn, a Invenção BWV 779 em Fá maior de J. S. Bach e *O pequeno burro branco* de J. Ibert, que foram abordadas no final do quarto grau. O reportório novo do quinto grau, consistiu no estudo nº 34 em Fá menor de J. B. Cramer e a Sonata Hob. XVI nº 37 de F. J. Haydn. No primeiro período, o aluno focou o seu trabalho na Sonata e no estudo de Cramer, porque era material novo para o aluno. Segundo as observações da mestranda às aulas assistidas, a leitura do aluno H era satisfatória, porém o que o prejudicava, eram as dedilhações, pois o aluno nunca as tinha bem definidas. O seu som também tinha pouca qualidade, devido à sua postura inconsistente. Mas em geral, o aluno no primeiro período conseguiu fazer um trabalho satisfatório, sendo que conseguiu abordar o estudo completo. Apesar de o processo de estudo da sonata ser vagaroso, também conseguiu tocar a exposição da sonata, de forma a ficar assimilada.

No segundo período, o aluno focou-se na sonata de Haydn e na Invenção BWV 779 de J.S. Bach, e ainda abordou o Noturno em Dó menor de F. Chopin. Na abordagem da Invenção de Bach, o aluno já tinha trabalhado o estudo com mãos separadas e procedido à junção das mãos, por isso, a peça em geral já estava assimilada. Quando a

mestranda lecionou as aulas ao aluno, a primeira coisa que foi feita na invenção foi a definição dos temas, indicando ao aluno para identificar cada um e tocá-los. A seguir, em determinadas passagens, o aluno tinha de as tocar de modo a dar mais ênfase ao tema. O aluno fazia este trabalho devagar e inicialmente com dinâmicas contrastantes. Depois destas pequenas tarefas, eram revistas as passagens onde o aluno demonstrava mais dificuldade, corrigindo erros de notas e definindo, de forma concisa, as dedilhações, que eram a causa de muitos problemas na execução da peça. Durante as aulas, nas peças e escalas abordadas, foi necessário a mestranda ser insistente com as dedilhações e chamar constantemente a atenção do aluno para que ele fosse mais cuidadoso nesse aspeto. Depois de a Invenção estar mais segura, foram trabalhados aspetos relacionados com as nuances dinâmicas e com o andamento da peça. Na sonata, foram trabalhadas mais questões técnicas, relacionadas com questões da mecânica dos dedos. Para além da correção de notas e ritmo, mais uma vez, foi necessário definir bem as dedilhações e insistir para que o aluno fizesse as dedilhações adequadas. Depois, em determinadas passagens, foi necessário trabalhá-las devagar, tendo cuidado com as dedilhações e a postura da mão, com paragens em grupos de notas, para trabalhar a mecânica e a destreza dos dedos. Quando a sonata já estava mais segura, a mestranda trabalhou as articulações com o aluno, experimentando vários tipos de articulação e explicando e fazendo as articulações indicadas na partitura. Depois da abordagem a estes aspetos, foram trabalhadas questões relacionadas com a qualidade sonora e com as nuances dinâmicas. Por fim, foi trabalhado o andamento da peça. Este processo foi progressivo, mas por vezes, foi sempre necessário trabalhar aspetos abordados anteriormente. Quanto ao Noturno de Chopin, foi abordado de uma forma bastante breve, devido à falta de tempo para preparar o repertório e ao estudo irregular do aluno. Neste período, o aluno fez um trabalho satisfatório, a ponto de conseguir apresentar a Invenção de Bach na audição.

O terceiro período consistiu apenas na revisão do repertório para a prova, incidindo na correção de erros que o aluno fazia nas peças e, a respeito aperfeiçoamento, foram trabalhadas questões relativas às nuances dinâmicas e ao andamento. Neste período, o professor cooperante lecionou várias aulas para preparar o aluno para as provas.

Em geral, o aluno fez um bom progresso durante o ano letivo, conseguindo melhorar a sua qualidade do som, a sua leitura e ser mais cuidadoso com as dedilhações. O Aluno conseguiu cumprir com o programa e fez a prova global com sucesso, conseguindo assim, concluir o quinto grau do conservatório.

4.8.1. Aspetos positivos

- O diálogo e linguagem adequada e cuidada com o aluno;
- Boa relação com o aluno;
- Bom ambiente em aula.

4.8.2. Aspetos a melhorar

- Controlar melhor o tempo de aula;
- Explicar certos conceitos e aspetos com maior profundidade;
- Ser mais insistente com a postura do aluno;
- A mestrande deveria ser mais atenta a certos erros do aluno;
- A mestrande deveria ser mais cuidadosa com a qualidade do som do aluno.

Conclusão

No ano letivo de 2021/2022, oito alunos do Conservatório Regional de Évora (CREV), foram observados e ensinados pela mestrande, que foi estagiária na mesma instituição de ensino. Esta atividade ocorreu no âmbito da disciplina de Prática de Ensino Supervisionado, que faz parte do segundo ano do plano curricular do Mestrado em Ensino de Música.

Alguns alunos observados pela mestrande frequentavam o curso de iniciação e outros o curso básico, com idades compreendidas entre os oito e os quinze anos. Estes alunos faziam parte da classe de piano do Professor Tito Gonçalves, Orientador Cooperante. Este professor tem uma ampla experiência como professor de piano, tendo ensinado a alunos em todos os graus do conservatório e orientado estagiários para obterem o grau de mestre, da área do ensino da música.

Esta foi uma experiência muito importante e positiva para a mestrande. Visto que o ensino era algo novo para ela, foi benéfico assistir às aulas lecionadas pelo professor orientador cooperante, devido à sua vasta experiência. Assim, mestrande conseguiu adquirir conhecimento sobre os métodos e estratégias mais adequados, dentro das faixas etárias dos alunos assistidos. A mestrande também teve acesso ao conhecimento de novos materiais didáticos, que podem ser utilizados com os seus futuros alunos. Para além disso, através da sua observação das aulas e dos diferentes alunos, também aprendeu como

aplicar diversos materiais e como estes se adequam a cada aluno, consoante os seus obstáculos.

Quanto às aulas lecionadas, apesar de vários aspetos que devem ser melhorados, houve uma evolução positiva. Inicialmente, a mestranda tinha algumas dificuldades na gestão da aula, em interagir com alguns alunos, aplicar determinados métodos e estratégias em aula. Com a orientação do professor orientador cooperante e da professora orientadora do mestrado, a mestranda conseguiu melhorar certos aspetos com críticas construtivas que a ajudaram a desenvolver o seu método de ensino com mais qualidade.

A Prática de Ensino Supervisionada também foi muito importante para a mestranda, porque lhe permitiu ganhar experiência na área do ensino da música. Assim, teve a experiência de lecionar aulas a alunos de várias idades, o que exige uma abordagem de vários materiais didáticos; adaptar-se às necessidades de cada aluno e ensinar consoante os seus progressos. Assim, a mestranda teve uma experiência que a preparasse para o mercado de trabalho. Apesar da sua evolução positiva, tem aspetos a melhorar na qualidade do seu ensino, que irá ganhar com a experiência.

Concluindo, as aprendizagens, as experiências e a evolução da mestranda no mundo do ensino, foram importantes para compreender que os professores têm sempre uma grande influência nos seus alunos, que pode ser positiva ou negativa. Na experiência do ensino, inevitavelmente, cometem-se alguns erros, porque ao ensinar, também estamos a aprender. Por isso, o professor, deve estar sempre aberto a críticas, disposto a refletir sobre o seu método de ensino, analisá-lo e desenvolvê-lo, para proporcionar mais qualidade de ensino aos seus alunos. Este processo de desenvolvimento no ensino é fundamental para as próximas gerações que vão fazer parte da sociedade. Com isto, a disciplina de Práticas de Ensino Supervisionada permitiu que a mestranda adquirisse as ferramentas necessárias para ministrar um ensino de qualidade, de forma a contribuir para a evolução do ensino da música, mas também, para a evolução da sociedade.

Parte 2 - Ansiedade na Performance Musical em faixas etárias mais jovens

Introdução

A parte 2 consiste na investigação sobre a ansiedade na performance musical em faixas etárias mais jovens, que está dividida em duas partes, a revisão da literatura e o estudo empírico.

Durante o estágio curricular foi observado que os alunos lidavam de forma diferente com a ansiedade na performance, no contexto das audições. Estas diferenças de aluno para aluno eram evidentes de acordo com a sua idade, na forma como decorriam as aulas (comportamento em aula, trabalho realizado na mesma, relação e interações com o professor) e com os hábitos de estudo. Foi observado que alunos de faixas etárias mais inferiores encaravam as audições de forma diferente dos alunos de faixas etárias superiores, dentro do grupo de alunos que a mestrandia lecionou dentro da PES. Por norma, os alunos de faixas etárias inferiores estavam mais à vontade a tocar em público, do que os outros alunos e não demonstraram tantos sintomas de ansiedade na performance. Em contexto de aula, nas faixas etárias mais elevadas, a exigência no trabalho era diferente (mais elevada) assim como os hábitos de estudo e as interações com o professor, que também eram algo diferentes. Foi também possível constatar que de acordo com as prestações dos alunos durante as aulas (negativas ou positivas) a ansiedade na performance nas audições também poderia ser diferente. Por isso, tendo em conta as observações feitas no estágio curricular, sobre a ansiedade na performance em alunos de faixas etárias mais jovens, a revisão da literatura articula dois temas, o da ansiedade na performance e da aprendizagem autorregulada.

Na revisão da literatura, o ponto 1 contextualiza a ansiedade e a ansiedade na performance, enunciando definições sobre o tema e descrevendo algumas conceptualizações. É descrito como a ansiedade se pode manifestar, algumas das suas causas e a sua variedade. Em seguida é feita uma contextualização da ansiedade na performance e como é que esta age nos indivíduos. Por fim, é apresentado como as faixas etárias mais jovens lidam e gerem a ansiedade na performance.

O ponto 2 da revisão da literatura, baseia-se no tema da aprendizagem autorregulada, que é algo que pode influenciar a ansiedade na performance musical. É exposto o que é a aprendizagem autorregulada e como esta influencia os indivíduos. Depois é feita a relação desta com a ansiedade na performance e por fim, neste ponto, são apresentadas algumas estratégias de prevenção e mecanismos para atenuar a ansiedade na performance.

O estudo empírico, que é o segundo e último ponto da parte da investigação, divide-se em 5 pontos. Primeiro são apresentados os objetivos do estudo. De seguida, o ponto sobre os participantes que fizeram parte do estudo, é enunciado quantos são os integrantes, o género e faixas etárias. O terceiro ponto refere-se aos instrumentos utilizados, em que se descrevem os questionários utilizados para o estudo empírico. Depois segue-se o ponto referente aos procedimentos, que revela quais os utilizados para obter os dados. Por fim, nos últimos dois pontos, consta a apresentação e análise dos resultados obtidos.

A parte correspondente à investigação termina com a discussão dos resultados, onde é feita a relação com a análise dos dados e a revisão da literatura.

1. Revisão da Literatura

O tema desta dissertação debruça-se sobre a ansiedade na performance em faixas etárias mais jovens, concretamente alunos do regime oficial do conservatório, e as possíveis estratégias para prevenir e atenuar os sintomas da ansiedade em contexto de performance.

Assim sendo, a secção da Revisão da Literatura divide-se em duas subsecções, a ansiedade na performance musical e seguidamente, aprendizagem autorregulada na performance musical. Na primeira subsecção são referidos os vários conceitos da ansiedade no geral e da ansiedade na performance. Depois é retratada e distinguida a ansiedade em crianças e adolescentes. Por fim, são enumeradas algumas estratégias para prevenir e atenuar a ansiedade na performance. Na segunda subsecção, que se foca na aprendizagem autorregulada, aborda-se os vários conceitos da autorregulação e posteriormente, aborda-se como a aprendizagem autorregulada se aplica no contexto da aprendizagem musical e de performance.

1.1. Ansiedade na performance musical

1.1.1. Ansiedade: definições e conceptualizações

A ansiedade é uma condição ou estado psicológico que se caracteriza por uma antecipação de um acontecimento futuro negativo, acompanhado de sentimentos como a tristeza, a angústia e sintomas de tensão física. É também descrita como um estado emocional influenciado por pensamentos negativos, associado a uma condição de alarme e medo que surge na ausência de perigo real e que antecipa uma determinada situação que aparenta ser de perigo, fazendo com que o indivíduo com ansiedade esteja a ser estimulado desproporcionalmente em relação à gravidade do problema. Todos estes sentimentos face a cenários indesejáveis e a problemas sem aparente solução fazem com que o indivíduo sinta que não consegue ser ajudado (Perrotta, 2019).

O estado psicológico da ansiedade apresenta sintomas somáticos e cognitivos, que geralmente estão interligados, mas diferem de pessoa para pessoa. Os sintomas cognitivos, no indivíduo com ansiedade, consistem em: sensação desagradável de apreensão, medo desproporcional face a situações que têm pouco perigo, com base em previsões e pensamentos negativos, receio de falhar; perfeccionismo excessivo, dificuldade em aceitar que o futuro pode não ser linear, baixa autoestima ou autoeficácia, sensação de falta de controlo (Perrotta, 2019), preocupação excessiva e bastante dificuldade em controlá-la. Quanto aos sintomas somáticos, que não se conseguem controlar neste estado psicológico, é muito comum os indivíduos sentirem tensão muscular, transpiração, tonturas, aceleração do batimento cardíaco, dificuldade na concentração e irritabilidade.

A ansiedade faz parte do ser humano e todos os indivíduos, numa determinada ocasião das suas vidas, experienciam essa sensação, porque faz parte do seu mecanismo de sobrevivência. Este é ativado pelo sistema nervoso autónomo, que faz com que o ser humano fique alerta a situações de perigo e que reaja perante as mesmas. O estado de alerta desencadeia a ansiedade e os seus sintomas, como o batimento cardíaco mais acelerado, aumento da transpiração, dilatação das pupilas entre outros. Estes sintomas estimulados pelo sistema nervoso autónomo preparam o corpo para reagir face ao sinal de alerta (Britannica, 2023).

Este mecanismo também é ativado pelos nossos processos cognitivos, ou seja, a ansiedade pode ter causas conscientes ou inconscientes, que nos fazem estar em estado

de alerta, assim como em estado de autoavaliação, que por vezes pode não ser o mais benéfico. Em determinados casos, o indivíduo pode tentar enfrentar a situação, se estiver consciente, mas se ele se julga pouco capaz das suas capacidades (ou seja, se tem baixa autoeficácia), foca-se em afirmações cognitivas negativas, que causam sintomas somáticos, como falta de concentração, tremores, entre outros (Kenny, 2004).

Como já foi descrito, a ansiedade faz parte do ser humano e tem a função de potenciar as suas reações face a situações de perigo. A ansiedade é ativada a partir de estímulos externos, que correspondem aos cenários ou situações que consideramos como perigo. Estas situações são de “perigo”, tendo em conta necessidades básicas de sobrevivência do ser humano na natureza, em tempos primordiais; no mundo civilizado, a ansiedade é muitas vezes evocada por experiências e eventos específicos que nos causaram emoções e pensamentos negativos, ligados a questões de origem cognitiva e emocional. Sendo assim, consoante as ligações que fazemos entre eventos passados e a luta pela nossa sobrevivência, o nosso corpo reage aos estímulos, mesmo que seja de forma inconsciente. Essas reações podem configurar diversos comportamentos e tipos de ansiedade diferentes. Por isso, é importante fazer a distinção entre a ansiedade de estado e a ansiedade de traço.

A ansiedade de estado caracteriza-se por ser ativada apenas perante situações específicas, devido a experiências, sentimentos de medo perante idênticas situações, etc. Os indivíduos com ansiedade de estado, por norma, conseguem identificar a razão pela qual estão a sentir ansiedade e comportam-se de modo a fugir à situação ou a enfrentá-la com o fim de resolvê-la, para atenuar a ansiedade, sendo que estes estados de ansiedade são temporários. Já a ansiedade de traço faz parte da personalidade de um determinado indivíduo. O indivíduo com ansiedade de traço é ansioso, provavelmente devido a traumas que viveu, relacionados, por exemplo, com a infância ou com relacionamentos. Por isso, a sua forma de reagir aos estímulos vai ser diferente daquela que afeta os indivíduos com ansiedade de estado, sendo particularmente sensível a eventos específicos e peculiares que, à partida, não representam situações de perigo. Estes indivíduos têm também alguma dificuldade em racionalizar a sua ansiedade (Spielberg, 1966).

A ansiedade também pode ser patológica, em casos que são extremos, manifestando-se de forma intensa e persistente, ao ponto de ser difícil para o indivíduo com esta condição executar tarefas normais do dia-a-dia. A ansiedade patológica também pode causar sofrimento físico e emocional (Lima, 2021).

Em contexto de performance em faixas etárias mais jovens, as crianças não demonstram ansiedade como os adultos e não ficam ansiosas pelas mesmas causas, devido ao facto de, geralmente, gostarem de ser o centro das atenções, para além de que a perfeição ainda não é algo relevante para elas (Neto, 2018). As crianças sentem a ansiedade de forma diferente, tendo em consideração a maneira como são abordadas nas aulas; perante elas, especialmente as mais jovens, os professores e os pais têm, regra geral, reações e abordagens mais acolhedoras. Isto faz com que a criança se sinta protegida de certa forma, que tenha mais autoeficácia e conseqüentemente, não sinta tanta ansiedade (Zarza-Alzugaray et al., 2018). Apesar de não manifestarem os mesmos sintomas de ansiedade que os adultos, num contexto em que têm de tocar um instrumento a solo, é frequente sentirem também ansiedade, que muitas vezes está relacionada com baixa autoestima (Ryan, 2005). As crianças com ansiedade, em muitos dos casos, têm relações fracas com os seus colegas de escola, ou seja, quando se encontram em grupos com outras crianças, muitas vezes são excluídas. Por seu lado, as crianças que são aceites não sentem afinidade com a criança excluída. Isto faz com que a criança excluída pelo grupo crie percepções negativas sobre si própria, o que lhe causa baixa autoestima. Em consequência, quando chega à adolescência, a criança tenderá a estar sempre preocupada com o que os outros pensam dela, com comportamentos que teve no passado e com uma necessidade de validação, o que lhe causa ansiedade. Em casos mais extremos, mais tarde pode desenvolver fobia social e ter comportamentos esquivos (Ginsburg et al., 1998). Ora, os problemas de socialização podem provocar ansiedade na performance, no confronto entre o intérprete e o público.

As crianças também podem desenvolver ansiedade a partir do ambiente familiar, visto que são muito influenciadas pelas experiências desse meio e, a partir daí, começam a criar as suas próprias percepções. Se a criança estiver num ambiente familiar onde lhe sejam impostas expectativas altas em relação ao desempenho da escola, por exemplo, se for exposta a julgamento desde cedo e a um ambiente competitivo, desenvolverá vulnerabilidades psicológicas às quais corresponderão, dos pontos de vista comportamental e cognitivo, respostas idênticas àquelas que são despoletadas pela ansiedade na performance (Kenny & Osborne, 2006). A família ou ambiente familiar é também responsável pelo desenvolvimento de capacidades de autorregulação das crianças. A família é o modelo que têm como referência, por isso, é muito importante que os adultos que integram o ambiente familiar tenham autocontrolo para influenciar as crianças de uma forma positiva. As crianças que desenvolvem a autorregulação desde

cedo controlam mais facilmente a ansiedade quando são mais velhas. O mesmo se aplica aos professores de instrumento, visto que são o modelo de aprendizagem do instrumento. Isto significa que os professores também devem demonstrar autocontrole, como prevenção da ansiedade (Zarza-Alzugaray et al., 2018).

Os casos de ansiedade na performance que afetam de forma menos benéfica as crianças são mais comuns naquelas que têm ansiedade de traço; segundo o estudo de Ryan (2005), estas crianças apresentam ansiedade em geral mais elevada do que crianças com ansiedade de estado. Porém, em situação de performance musical, o estudo revelou que, no dia da apresentação pública, as crianças com a ansiedade de estado experienciam níveis mais altos de ansiedade do que as crianças com ansiedade de traço. Já as crianças com ansiedade de traço estavam mais ansiosas num dia normal de escola (Kenny & Osborne, 2006).

Em suma, as crianças têm ansiedade na performance, mas não da mesma forma que os adultos, pois enquanto na idade adulta uma das grandes preocupações é a qualidade da execução e interpretação do repertório, as crianças ainda não têm consciência disso e não dão muita importância aos erros que cometeram durante a performance. A ansiedade na performance nas crianças está mais relacionada com a sua autoestima e com o ambiente onde elas se desenvolvem.

A ansiedade na performance, segundo vários estudos, pode ser mais ou menos elevada e ter sintomas diferentes, consoante o género. Vários estudos demonstram que os indivíduos do género feminino são mais propensos a ter ansiedade do que os do género masculino (Kenny & Osborne, 2006; Ryan, 2005).

Também se manifesta de forma diferente na infância e na adolescência. Na passagem da infância para adolescência, a ansiedade na performance musical tendencialmente aumenta e, em muitos casos, atinge o pico por volta dos quinze anos de idade (Patson & Osborn, 2016). Desenvolve-se e aumenta em função do desenvolvimento cognitivo, nomeadamente da memória e do pensamento operacional. Estas mudanças cognitivas propiciam a capacidade de introspeção e autoavaliação. Portanto, os adolescentes com pensamento operatório formal desenvolvido conseguem imaginar o pensamento das outras pessoas, o que os leva a especular sobre o que os outros pensam deles, bem como a pensar sobre os outros. Isto faz com que muitos adolescentes se tornem autocríticos e que, conseqüentemente, desenvolvam ansiedade (Kenny, 2000).

Na adolescência, as pessoas tendem também a sentir mais ansiedade porque ela passa a manifestar-se de forma diferente e com acrescida relevância. As performances

podem ser exames ou audições com uma grande audiência, e o reportório torna-se cada vez mais exigente. Para os adolescentes, estas situações são novidade, o que significa que estão desconfortáveis e ainda não sabem bem lidar com elas. Esse facto implica que não tenham (ainda) estratégias para controlar a ansiedade, o que resulta na falta de autorregulação neste contexto. Com isto, os adolescentes desenvolvem ansiedade nestas circunstâncias, como resposta às novas experiências (Patson & Osborn, 2016).

Os fatores que geram ansiedade nos adolescentes também estão relacionados com o facto de, nesta fase da vida, não procurarem tanto a validação por parte da família, mas sim por parte dos colegas e de amigos, o que contribui para o aumento da ansiedade social (Kenny, 2000).

Também foi comprovado, no estudo de Kenny e Osborne (2008), que os adolescentes têm ansiedade na performance musical devido a experiências negativas ao tocar em público. O estudo revela que os adolescentes foram expostos, em contextos onde tocam em público para serem avaliados (ex.: concursos), a ambientes competitivos, são mais suscetíveis de desenvolver ansiedade. Assim, dado que criamos determinadas cognições através das nossas experiências, quando os adolescentes têm experiências de performance negativas, vão criar cognições negativas, o que prejudica as emoções, gerando preocupação ou medo, perante a situação de performance, o que, por sua vez, causa a ansiedade. Também é importante referir que os adolescentes com ansiedade de traço também têm níveis de ansiedade na performance mais altos, assim como adolescentes do género feminino (Kenny & Osborne, 2008).

1.1.2. Ansiedade na performance musical

Em primeiro lugar, é importante referir que a ansiedade na performance abrange vários distúrbios de ansiedade que afetam os indivíduos em situações em que têm de fazer atividades expostas ao público, como por exemplo, falar, representar numa peça de teatro, participar numa competição desportiva, tocar um instrumento a solo em público, entre outras (Barbar et al., 2014). A ansiedade na performance é descrita como o persistente medo social nas situações em que o indivíduo tem de realizar a referida performance; o receio de se comportar de forma humilhante perante várias pessoas, bem como do que os outros irão pensar das suas ações, torna-se preponderante para o indivíduo nessas

circunstâncias. Sendo que este medo pode ser desproporcional à realidade, pode-se afirmar que esta condição pode ser uma fobia social (Tempera, 2018).

Uma das causas da ansiedade na performance está relacionada com as cognições negativas devido a experiências passadas (Tempera, 2018), mas também com a própria personalidade do indivíduo, podendo ser uma característica hereditária ou uma vulnerabilidade relacionada com estímulos e processos de aprendizagem dentro do ambiente onde o indivíduo viveu (Kenny, 2006).

A ansiedade na performance musical é um distúrbio que faz parte dos vários tipos de ansiedade na performance, definindo-se como a experiência de ansiedade persistente e acentuada em relação à performance musical. Este estado psicológico surge com estímulos que fazem com que a ansiedade se manifeste através de sintomas afetivos, cognitivos, físicos e comportamentais. Por norma, a ansiedade na performance musical agrava-se mais em situações de avaliação ou de baixa autoestima. Afeta grande parte dos músicos, independentemente da sua idade, dos anos de atividade enquanto instrumentistas, da quantidade de estudo para preparar repertório, do nível musical e da qualidade da sua performance (Dobos et al, 2019).

Apesar de a ansiedade na performance em certos casos poder ser prejudicial, noutros aspetos pode contribuir positivamente para o resultado da referida performance. Este tipo de ansiedade é adaptativa e pode ser benéfica no sentido em que causa uma excitação emocional, que pode melhorar a qualidade e o desempenho na performance (Damas, 2017; Kaleńska-Rodzaj, 2018). Mas se a excitação for em excesso, pode prejudicar a performance. Isto está relacionado com as causas da ansiedade e a forma como as mesmas são geridas. A ansiedade e a excitação que condicionam a performance estão relacionados com a pessoa, a tarefa e a situação (Cunha, 2013)

Relativamente à pessoa, as causas estão relacionadas com a sua personalidade, por exemplo: introversão ou extroversão, independência ou dependência, sensibilidade, predisposição para ansiedade. Estes fatores influenciam o comportamento em determinados contextos sociais ou situações (Sinico et al., 2012). Por isso, é importante distinguir se o indivíduo revela ansiedade de traço ou de estado. Um indivíduo com ansiedade de traço, vai ter maior predisposição natural para experienciar ansiedade na performance, enquanto um indivíduo com ansiedade de estado sente ansiedade em situações específicas, o que faz com que consiga controlar melhor essa característica. Os indivíduos mais introvertidos sentem-se mais desconfortáveis em contextos sociais onde há muitas pessoas, revelando-se mais ansiosos, apreensivos e sem controlo nos referidos

contextos. Isto torna-os mais suscetíveis à ansiedade social ou até mesmo à fobia social; conseqüentemente, ficam expostos à ansiedade na performance musical (Sinico et al., 2012).

Outra causa da ansiedade na performance musical é a tarefa do músico, ou seja, se esta (repertório a preparar, no caso de o músico se dedicar à tradição erudita ocidental, por exemplo) for relativamente simples e bem preparada, a excitação emocional e a ansiedade é positiva, pois o músico está confortável com o que tem a fazer e sente-se seguro e motivado. Se a tarefa for mais complexa ou mal preparada, o músico vai estar mais inseguro, logo, a sua ansiedade é negativa, devido ao facto de estar apreensivo e imaginar cenários hipoteticamente negativos, o que irá prejudicar a sua performance (Wilson, 2002). É importante referir que a predisposição para a ansiedade de cada indivíduo para cumprir este tipo de tarefas também interfere com a performance, ou seja, um indivíduo naturalmente mais ansioso (ansiedade de traço), tem melhores performances com tarefas mais simples, num contexto mais relaxado (ex: preparar repertório simples para uma pequena audiência), enquanto que indivíduos menos ansiosos são capazes realizar performances com qualidade, mesmo quando as respetivas tarefas são mais complexas e a audiência mais numerosa (Wilson, 2002). Por outro lado, indivíduos mais ansiosos também têm mais tendência a ter a ansiedade antecipada, o que faz com que se preparem bem para as tarefas e conseqüentemente, consigam ter uma performance com qualidade (Wilson, 2002).

A situação em que o músico se encontra quando vai tocar em público contribui para a ansiedade, dependendo do contexto em que irá tocar. Por exemplo, se um músico tocar a solo para uma grande audiência, terá mais ansiedade do que se tocar para uma audiência pequena. Porém, não importa apenas a dimensão da audiência, mas também a sua qualidade. Se o músico estiver a tocar para uma plateia com três músicos profissionais, pode sentir mais ansiedade do que se tocar para uma grande audiência sem músicos. Por isso, a situação depende da dimensão da audiência, mas também da sua qualidade, se são profissionais, amigos, familiares ou outros (Lehmann et al., 2007).

A forma como a ansiedade na performance musical afeta o músico também depende do pico da ansiedade, pelo que é importante desenvolver a capacidade de controlar o momento em que ela está no ponto mais alto. Apesar de todos os músicos sofrerem de ansiedade na performance, os músicos com mais idade tendem a realizar melhores performances porque, para além de terem mecanismos para gerir a ansiedade devido aos anos de experiência, têm os picos de ansiedade mais controlados. Geralmente,

estes músicos têm o seu pico de ansiedade antes do momento da performance, o que faz com que nesse momento, já estejam mais calmos e a sua excitação esteja mais equilibrada. Já músicos mais novos, que não controlam tão bem os picos de ansiedade, acabam por sofrer os respetivos efeitos durante a performance, o que afeta a qualidade desta última (Wilson, 2002).

O perfeccionismo também é uma das causas da ansiedade na performance e é muito comum entre os músicos. O perfeccionismo é o esforço para alcançar a perfeição e a definição de metas, que por norma são muito altas, sujeitas a avaliações exigentes (Damas, 2017). Apesar de o perfeccionismo ser uma das causas para a ansiedade na performance, não é algo necessariamente mau. Um músico que seja perfeccionista de forma saudável e benéfica, ou seja, de forma adaptativa, aceita a falha e o erro, reconhecendo que se pode melhorar a partir deles e que são necessários no processo de aprendizagem. Pessoas que sejam perfeccionistas de forma adaptativa também respeitam os seus limites e aceitam as frustrações, dando sempre valor ao seu esforço e definindo metas realistas (Damas, 2017), tendo assim motivação intrínseca para continuar a fazer progressos e chegar às metas estabelecidas (Evans, 2015). Já no perfeccionismo que não é saudável e que tem uma predisposição para ser destrutivo, ou seja, perfeccionismo não-adaptativo, o erro não é aceite como algo que faz parte da aprendizagem e por isso, ele é evitado ao máximo. Para além disso, o esforço é pouco valorizado e nunca se está satisfeito com o trabalho feito, o que faz com que as metas sejam irrealistas. O perfeccionismo não-adaptativo também dá azo a comparações com outras pessoas, não respeitando as nossas capacidades e as nossas limitações. Por isso, este tipo de perfeccionismo cria sentimentos de culpa e fracasso, causando baixa autoestima e autoeficácia, o que, conseqüentemente, gera ansiedade.

1.1.3. Estratégias para prevenir e atenuar a ansiedade na performance

Este ponto descreve algumas das diversas técnicas para ajudar a atenuar ou a prevenir a ansiedade na performance. Existem técnicas variadas para ajudar a gerir a ansiedade e a sua diversidade de sintomas, nomeadamente estratégias de carácter físico, emocional e comportamental.

As técnicas que ajudam a atenuar os sintomas físicos, como tensão e dor muscular ou tremor, baseiam-se sobretudo em exercícios de respiração, relaxamento muscular,

consciencialização do corpo e dos seus movimentos, prevenindo os danos físicos. Os exercícios de respiração consistem em respirações lentas e profundas pelo nariz respeitando o movimento do diafragma, permitindo uma maior oxigenação do cérebro. Isto faz com que os músculos consigam relaxar, sendo possível também prevenir dores físicas (Tempera, 2018). Esta técnica pode também completar a técnica do relaxamento muscular, que consiste em fazer tensão e depois relaxar os músculos para ganhar controlo sobre os mesmos, sendo que as respirações profundas também permitem o relaxamento muscular, mas também um relaxamento mental (Wilson, 2002).

As técnicas de consciencialização do corpo, como a técnica de Alexander ou de Feldenkrais, focam-se na consciencialização do movimento e na postura. Estas técnicas consistem na reeducação do movimento, para os diversos movimentos do corpo serem executados de forma adequada sem tensões desnecessárias (Damas, 2017), e no mapeamento do corpo, de forma a corrigir a postura para não causar danos físicos (Damas, 2017).

As estratégias de controlo emocional e comportamental ajudam a atenuar sintomas de carácter psicológico e mental. Dentro das estratégias de controlo emocional destacam-se as técnicas de *Self-talking*, meditação e *Mindfulness*. Estas técnicas baseiam-se na consciencia e no controlo dos pensamentos que podem desencadear a ansiedade. Estas estratégias podem consistir em influenciar pensamentos já existentes de modo a ter uma preparação mental e emocional para um determinado evento, através de afirmações (*Self-talk*) (Theodorakis, Y. et al., 2000), desenvolvimento da mente de forma a ser possível estar atento e consciente no momento presente, de forma a controlar a ansiedade (*Mindfulness*) (Neto, 2018), ou no relaxamento físico, que influencia a mente, obtendo mais concentração e focando em pontos positivos (Meditação) (Tempera, 2018). Também pode se basear em observar o problema (o que causa a ansiedade) com o foco na experiência que se tem num determinado momento (Bishop et al., 2004).

Dentro das estratégias para atenuar os sintomas comportamentais, existe a técnica do ensaio comportamental. Esta técnica consiste numa exposição gradual a um evento que causa ansiedade, como as performances. No caso da preparação para o momento de exposição pública, à semelhança da aula, é necessário definir tarefas, no sentido de perceber o que é necessário trabalhar nas peças a apresentar, e depois definir metas e atribuir-lhes prazos. Depois deste processo, simula-se o momento de exposição pública com pessoas próximas e professores a assistir, duas ou mais vezes. Esta é uma técnica

para que o indivíduo se sinta progressivamente confortável a tocar em público (Mendes, 2014).

Para casos em que a ansiedade condiciona a saúde a um nível mais problemático, de forma a afetar a qualidade de vida, pode-se recorrer a tratamentos medicamentosos sugeridos por profissionais de saúde devidamente qualificados, ou pode-se recorrer à psicoterapia.

2.1. Aprendizagem autorregulada e performance musical

2.1.1. Aprendizagem autorregulada

Para se compreender o que é a aprendizagem autorregulada, é necessário fazer uma abordagem do que é a cognição. É através da cognição que é possível o processo de aprendizagem.

De uma forma geral, a cognição é a capacidade de processar informação e transformá-la em conhecimento, através dos chamados processos cognitivos. De uma forma simples, a cognição começa por ter um estímulo que é exterior ao ser humano. A seguir, perante o estímulo, ocorrem os processos cognitivos que produzem uma resposta ou uma reação (Eysenck & Keane, 2017).

A cognição tem os seguintes processos: a atenção, a perceção, os processos de pensamentos e por fim a decisão (Eysenck & Keane, 2017). Depois do estímulo apresentado, é ativada a atenção, que capta a informação através do sistema sensorial (olfato, paladar, visão, tato, audição). Com esta informação, ocorre o próximo processo cognitivo que é a perceção, ou seja, o registo da informação. Nesta fase, a informação vai para o armazenamento sensorial, que é uma parte da memória que capta informação diretamente do sistema sensorial. Esta informação fica no armazenamento sensorial por segundos, podendo depois desaparecer da memória ou, quando o padrão é reconhecido (estímulo reconhecido), nela permanecer, passando-se à fase da filtragem (dentro da perceção), que é a parte da perceção que define o que é o padrão reconhecido ou não, e a atenção que se dá ao estímulo. (Reed, 2006).

Depois da fase da atenção e da percepção, começam os processos de pensamentos, onde primeiro é feita a fase de seleção, que vem depois de o padrão ser reconhecido e seleciona a informação que vai para a memória (Reed, 2006).

É através destes processos cognitivos que criamos a nossa percepção do que está à nossa volta com base em eventos passados, que nos fazem ter pensamentos específicos e condiciona os nossos comportamentos e reações. Ora, as emoções também são influenciadas pelas percepções que temos dos eventos exteriores, o que nos faz ter determinadas interpretações sobre determinadas situações, com base nos pensamentos provenientes das nossas percepções, que geram determinados sentimentos e comportamentos (Damas, 2017). Sendo assim, os pensamentos que temos são criados pelos processos cognitivos que, por sua vez, afetam as emoções e, conseqüentemente, os nossos comportamentos (Beck, cit. por Damas, 2017).

Porém, apesar de as cognições serem uma grande condicionante é o agente (nós indivíduos) que define e influencia o próprio funcionamento e circunstâncias da sua vida, com base nas suas intenções. O princípio básico da teoria cognitiva social defende a perspectiva da agência para a construção ativa do próprio desenvolvimento, adaptação e mudança. Isto significa que as pessoas não são totalmente produtos das condições à sua volta, pois são auto-organizadas, autorreguladas, autorreflexivas e proativas, contribuindo em parte, para as suas circunstâncias de vida (Bandura, 2005). Em suma, para além de as pessoas serem condicionadas e criarem as suas percepções através do que está à sua volta, também são autorreguladas para criarem os seus próprios pensamentos, que determinarão os seus comportamentos face ao seu exterior.

De acordo com esta teoria, a motivação e as ações de cada um são reguladas pela antecipação, através de um mecanismo de controlo que envolve as suas expectativas sobre uma determinada ação. Para tomar uma decisão, o indivíduo é influenciado pela sua autorregulação e pela sua autoeficácia (Luszczynska & Schwarzer, 2005). Para além disso, a teoria defende que o funcionamento humano resulta da interação social, com o ambiente à nossa volta e os nossos comportamentos. O ser humano tem determinados comportamentos devido tanto a fatores individuais como a fatores externos, sendo estes recíprocos e interativos (Usher & Schunk, 2018). Um dos aspetos cruciais para o funcionamento humano é a autorregulação, pois é a partir dela que o ser humano processa a informação que vem do exterior, e consoante esta informação, toma determinadas decisões que depois irão refletir no seu comportamento. A autorregulação é o processo de organizar pensamentos, sentimentos e ações, essencial em qualquer processo de

aprendizagem, de modo a atingir determinados objetivos de forma consciente. Por isso, nesta teoria considera-se que a autorregulação tem três subfunções: auto-observação, autojulgamento ou autoavaliação e auto-reação. A auto-observação é a função que proporciona informação para o indivíduo fazer as mudanças e adaptações necessárias no seu comportamento perante uma situação. Quando este se depara com uma tarefa nova, presta atenção aos seus comportamentos e às emoções, para ter consciência de qual é o seu ponto de partida, relativamente a essa tarefa. A seguir, opera a subfunção do autojulgamento, onde irá fazer uma introspeção, tanto a ela como à sua situação, comparando com padrões internos e padrões externos. Os padrões externos são impostos por entidades que são exteriores a nós, como contextos sociais, outras pessoas, etc. Podem ser os “standards” impostos pela escola, pelos professores e pelos pais. Estes “standards” ditam como deve ser o nosso comportamento em determinados contextos sociais, como devemos comportarmo-nos perante determinadas pessoas. Primeiro, determinados padrões são-nos impostos, acabando depois por serem interiorizados, pois fazem parte dos contextos de vida em que nos inserimos, onde temos as nossas primeiras experiências. Com base nesses padrões externos que foram interiorizados é que vamos fazer o nosso autojulgamento sobre nós e a situação, para depois poder ter uma reação ou comportamento. A última subfunção é a auto-reação, que corresponde à fase da autorregulação em que reagimos e gerimos os nossos pensamentos, emoções e ações, de forma a poder agir por iniciativa própria. Assim, conseguimos concretizar determinadas ações com base no que nos é exigido à nossa volta e com o que queremos que seja o nosso entorno, o que irá influenciar a nossa performance. Por isso, é nesta fase em que definimos os nossos objetivos e metas, e com base nos nossos pensamentos e emoções, podemos ter motivação para realizar as referidas ações. É fundamental ter uma boa autorregulação para que esta subfunção tenha influências positivas que nos fazem agir de uma forma que depois seja benéfica (Usher & Schunk, 2018).

A autorregulação é constituída por três fases no processo de aprendizagem: o planeamento, a performance e a reflexão. A primeira fase é o planeamento, e divide-se em duas partes: a análise da tarefa e a automotivação. A análise da tarefa implica que a pessoa defina objetivos e estratégias. Por exemplo, um aluno tem o objetivo de ter uma boa nota no teste, e por isso vai criar estratégias de estudo (como trabalhar um pouco todos os dias, estudar a matéria por tópicos ou por esquemas) para chegar ao seu objetivo (Zimmerman, 2002). A automotivação requer autoeficácia, expectativas e que a aprendizagem tenha um objetivo, devendo ser intrínseca (Zimmerman, 2002). Por

exemplo, um aluno que ao abordar um instrumento, esteja a aprender a ler o que está na partitura musical, se tiver autoeficácia, sente que tem capacidades para tal, logo, cria a expectativa de que irá conseguir dominar essa leitura e conseqüentemente aprender novas peças musicais, o que lhe dá motivação, neste caso, intrínseca, porque é gerada pelo próprio aluno. Como aprender a ler a partitura tem valor e objetivos que vão para além da sala de aula, como tocar outras peças por iniciativa própria, o aluno irá ter mais automotivação, o que beneficia a aprendizagem de novos conceitos. Na segunda fase, a performance, ou seja, durante o comportamento ou ação, primam os processos de autorregulação. Esta fase também se divide em duas categorias: o autocontrolo e a auto-observação. No autocontrolo, o indivíduo põe em prática as estratégias para aprender ou fazer a tarefa. Esse processo envolve a visualização da tarefa, depois a autoinstrução de como se faz a tarefa, a seguir dar foco e atenção à tarefa e por fim utilizar a estratégia para realizar a tarefa. No âmbito da auto-observação, gravamos na memória certas ações e ou experimentamo-las, com o intuito de perceber qual a causa de certos eventos (Zimmerman, 2002). Por fim, depois da ação ocorre a autorreflexão. Está dividida em duas categorias: autojulgamento e auto-reação. No autojulgamento, podemos avaliar as nossas ações comparando-as aos "standards" que são impostos por nós ou por outros, ou podemos atribuir uma causa às nossas ações. Esta fase da autorregulação necessita que o indivíduo tenha standards "perfeccionistas de forma saudável" ou atribuições que sejam realistas; o contrário pode afetar a motivação e a auto-eficácia para tarefas e aprendizagens futuras (Zimmerman, 2002). A auto-reação envolve a autossatisfação que a pessoa tem com a sua ação/performance e os efeitos que provocam nela. O indivíduo pode ter muita ou pouca autossatisfação com a sua performance, o que influencia a sua motivação para ações futuras, de acordo com vários parâmetros, como a autoeficácia. A performance pode provocar efeitos negativos ou positivos, que irão também influenciar a motivação e gerar comportamentos variados perante outras tarefas que venham a surgir. (Zimmerman, 2002)

A autorregulação também tem componentes que influenciam a nossa aprendizagem e a nossa performance e que ajudam a guiar os pensamentos e as ações das pessoas. Eles não operam de forma independente, pois estão sempre interligados.

Um dos componentes da autorregulação é a cognição, que é a capacidade de processar a informação, trabalhando com a memória de longo prazo e a memória de curto prazo. Como na aprendizagem os indivíduos são confrontados com informações complexas, para além dos recursos cognitivos, também é necessário utilizar recursos de

natureza metacognitiva (cognição sobre cognição, pensar sobre o pensamento). Para processar nova informação complexa, é necessário criar esquemas cognitivos na memória a longo prazo para não sobrecarregar a memória operacional, ou a curto prazo, com o fim de a cognição ser autorregulada e, ao longo do processo de aprendizagem, poder processar a informação necessária. É através da cognição regulada que é possível monitorizar as nossas ações e pensamentos, ter flexibilidade nas nossas tarefas e controlar os pensamentos intrusivos (Usher & Schunk, 2018).

Outra componente da autorregulação é o comportamento da pessoa durante o processo de aprendizagem. Um aprendiz instrumentista que estude todos os dias e siga métodos de estudo organizados, que organize o seu espaço e tente minimizar as suas distrações, terá um comportamento autorregulado, pois está focado num determinado objetivo e esforça-se para o concretizar. Os alunos que têm comportamentos aditivos (comportamento de escape e sem foco nos objetivos) ou que evitam possíveis problemas, são menos autorregulados. Como exemplo, podemos mencionar alunos que têm medo de falhar e baixa autoeficácia, o que faz com que não acreditem nas suas capacidades. Eles perdem foco no objetivo e tendem a evitar enfrentar o problema, não estando a regular o comportamento para conseguir fazer uma determinada tarefa. Já alunos com comportamentos aditivos estão mais inclinados para ter ações de escape, como o ato de procrastinar, entre outras ações para não lidar diretamente com o problema (Usher & Schunk, 2018).

A motivação é outro componente fundamental da autorregulação, pois determina que o indivíduo faça uma determinada ação por iniciativa própria. Segundo Evans (2015), a motivação requer três necessidades psicológicas satisfeitas: as competências, desejo de ser efetivo nas suas capacidades e habilidades; conexões, ter boas relações com os outros, sentir que os sentimentos que nutrimos por eles são mútuos e recíprocos, e confiar que somos aceites; e autonomia, ou seja, ser responsável pelo nosso comportamento e fazer com que ele seja congruente com os nossos princípios. Estas necessidades requerem autoeficácia, pois temos motivação quando sentimos que somos capazes e que temos capacidades. Quando estas necessidades são satisfeitas, temos motivação intrínseca, ou seja, motivação que vem da pessoa e que não é sugerida por terceiros. Isto também acontece quando a pessoa encontra um propósito e benefícios ao fazer uma ação ou tarefa (Evans, 2015). Com estes requisitos, a motivação torna-se autorregulada.

As emoções são um componente da autorregulação que interfere bastante no processo, antes, durante e depois da performance. A regulação das emoções corresponde

ao sentimento geral das pessoas durante o processo de aprendizagem. As emoções também são cruciais no desenvolvimento de estratégias de autorregulação, pois podem originar estratégias que de facto ajudam no processo de aprendizagem e que são benéficas durante a performance, ou o contrário. Por exemplo, pessoas que durante o processo de aprendizagem sintam tristeza, ansiedade ou vergonha, vão ter estratégias de autorregulação menos eficazes do que pessoas que sintam felicidade ou orgulho no que estão a fazer. Sentimentos negativos fazem com que a pessoa tenha mais tendência a evitar fazer determinadas tarefas que baixem a sua autoestima. Por isso, é importante estar consciente das emoções, controlá-las e ter mecanismos para gerir situações que causam sentimentos negativos, pois isso irá afetar o comportamento e a motivação (Usher & Schunk, 2018).

A parte da socialização é outro componente importante, pois refere-se aos contextos sociais, círculos, relações e modelos sociais que influenciam a autorregulação. Os contextos e círculos sociais impõem várias regras ou normas que temos de cumprir com o intuito de sermos aceites pelo grupo ou comunidade em que nos integramos, o que vai afetar o nosso comportamento e, conseqüentemente, a nossa autorregulação. Os modelos são bastantes importantes, pois são eles que nos ensinam a comportar e a lidar com determinadas situações; observar os comportamentos de outras pessoas, os nossos modelos, ajuda-nos a ter autorregulação. As relações e interações sociais entre indivíduos também são fundamentais para o processo da autorregulação, porque é através deles que vamos alterando o nosso comportamento e decidir se fazemos certas ações, pelo facto de nos compararmos com outras pessoas e com os padrões impostos pelos contextos sociais quando refletimos sobre as nossas ações (Usher & Schunk, 2018). Por isso, durante a fase de aprendizagem e a infância ou juventude como, por exemplo, no caso das crianças que estudam música, é importante terem professores que sejam bons modelos no que toca à autorregulação, ou seja, que demonstrem ter controlo das emoções, métodos de trabalho, comportamentos regulados perante situações de stress, entre outros fatores. Deste modo, os alunos irão interiorizar o que os professores fazem, visto que eles são os seus modelos, pois aprendem estes comportamentos com quem tem um ascendente sobre eles.

Por fim, o ambiente também é um componente da autorregulação, pois toda a informação que as pessoas processam, pensamentos, crenças, comportamentos e emoções geradas são criadas através de fatores que vêm do ambiente. Todas as condições presentes no ambiente, vão afetar as outras componentes da autorregulação, que conseqüentemente afetam significativamente a nossa autorregulação. (Usher & Schunk, 2018)

A autoeficácia corresponde às crenças que as pessoas têm nas suas capacidades (Bandura, 1994), e na sensação global de confiança que têm nas capacidades para lidar com as mais diversas situações de stress. É um sentido estável de autocompetência (Luszczynska et al., 2005, cit. por Damas, 2017). A autoeficácia tem um grande impacto na autorregulação, pois interfere na forma como pensamos e como nos sentimos, bem como na motivação e nos nossos comportamentos (Bandura, 1994). A autoeficácia baseia-se nas experiências que temos; tenham elas sido boas ou más, de sucesso ou insucesso, vão influenciar as nossas crenças nas nossas capacidades. Forma-se a partir das experiências e interações sociais, a partir dos modelos sociais que nos são proporcionados, no sentido em que aprendemos através desses modelos (o que influencia a nossa autorregulação) e que, na performance, nos comparamos a esses modelos. As emoções também são relevantes, pois a autoeficácia depende da forma como nos sentimos ao realizar uma determinada ação (Bandura, 1994). Em suma, pode afirmar-se que a autorregulação influencia a autoeficácia, pois através das várias componentes, criamos uma perceção de nós próprios que dita as crenças nas nossas capacidades. Por outro lado, a autoeficácia também influencia a nossa autorregulação, pois define a nossa forma de pensar, influencia emoções e comportamentos e interfere na nossa motivação. Por isso, estes dois conceitos não são independentes e estão interligados.

A autoeficácia está relacionada com processos cognitivos, motivacionais, afetivos e de seleção. Os processos cognitivos, como já foi descrito, consubstanciam a organização dos pensamentos. São influenciados pelos princípios e crenças de cada indivíduo, sendo a partir deles que são criados os objetivos. Uma pessoa com mais autoeficácia tem tendência a ter pensamentos positivos, que irão ser benéficos para a definição de objetivos. (Bandura, 1994)

Os processos motivacionais são gerados cognitivamente e constituem guias para as ações. As atribuições causais da performance afetam a nossa motivação, mas estão dependentes da autoeficácia. Por exemplo, uma pessoa com elevado sentido de autoeficácia, quando falha na performance, atribui o seu insucesso à falta de esforço. Como acredita nas suas capacidades, entende que, se se esforçar mais, terá uma melhor performance, enquanto uma pessoa com baixa autoeficácia atribui a sua falha à sua própria falta de capacidade e, conseqüentemente, desiste. (Bandura, 1994)

Os processos afetivos estão relacionados com a regulação das nossas emoções, influenciando sobre as nossas reações e motivação. Uma pessoa com pouca autoeficácia tem

mais dificuldade a regular as emoções, o que, em situações de stress, provoca ansiedade. (Bandura 1994)

Os processos de seleção são as ações que escolhemos fazer consoante as crenças que temos sobre as nossas capacidades. É este processo que define o nosso comportamento e a nossa motivação. (Bandura, 1994)

2.1.2. Autorregulação na aprendizagem da música

Como já foi referido, a forma como os músicos encaram a performance musical, assim como a sua perceção de si mesmos, depende das experiências relacionadas com a música que têm ao longo da vida. A forma como é feita a aprendizagem na música também depende das experiências ao longo do tempo em que estamos a aprender um instrumento, o que irá interferir com a perceção de nós mesmos e influenciar a nossa performance musical.

A aprendizagem musical requer um controlo bastante elevado a nível cognitivo, de concentração e de comportamento, pois aprender um instrumento é uma tarefa complexa, tanto a nível intelectual, como a nível físico. Por isso, um aluno de música, desde o início do seu percurso formativo, quando é mais jovem, para além de aprender a técnica do instrumento, necessita também de aprender a autorregular-se, com o fim de conseguir gerir melhor o seu estudo, manter a concentração ao estudar, estabelecer objetivos, gerir a ansiedade na performance, entre outros fatores. Para desenvolver a sua autorregulação, os alunos necessitam de ter influências de autorregulação externas, que por norma são as dos professores de instrumento e as dos pais. Estas influências externas de autorregulação surgem a partir de processos de socialização, que interferem com o desenvolvimento do aluno e com a sua aprendizagem. Assim, o aluno é exposto aos processos de socialização, depois interioriza-os e conseqüentemente desenvolve a sua autorregulação (McPherson et al, 2018). Segundo McPherson e Zimmerman (2002), a autorregulação na aprendizagem da música é constituída por seis dimensões: motivação, método, tempo, comportamento, ambiente físico e socialização.

A motivação é a dimensão que dita a razão pela qual o aluno estuda música. Pode ser porque o aluno efetivamente quer estudar um instrumento, mas numa fase inicial foi influenciado e teve apoio dos pais. A motivação pode ser interiorizada e ter continuidade se os pais o encorajam a tocar, se estão presentes nas atividades (ex. audições de

instrumento) e durante o estudo do instrumento. Já os professores, podem incrementar motivação aos alunos valorizando o seu esforço, encorajando o progresso, dando tempo, tratando o erro como forma de aprendizagem e como indicador do que é necessário melhorar. Assim, o aluno interioriza estes processos e torna-se capaz de estabelecer os seus objetivos e ter autoeficácia.

O método é a dimensão que envolve estratégias para lidar com diferentes situações, ou seja, estratégias de estudo ou estratégias para lidar com a ansiedade nas apresentações públicas do trabalho realizado (i.e., exames, audições, concertos), por exemplo. Para isso, é necessário que os professores, para além de ensinar técnica e questões de interpretação, transmitam métodos de estudo que ajudem o aluno a preparar-se de maneira adequada para atingir os seus objetivos. Assim, com a influência do professor, o aluno interioriza estratégias e consegue criar as suas, torna-se eficaz no seu estudo e incrementa a sua motivação.

O tempo é uma dimensão fundamental da autorregulação musical. Um bom professor transmite aos alunos a ideia de que, para chegar a um objetivo, se deve estudar durante um determinado tempo; por outro lado, mostra ao aluno quando deve parar de estudar para ter descanso. Ao interiorizar isto, o aluno torna-se autorregulado no sentido em que aprende a gerir e a planear o seu tempo, tanto na sua estratégia de estudo, como na vida pessoal.

O comportamento, na aprendizagem autorregulada, começa por ser influenciado por terceiros e julgado também por terceiros. Quando interiorizamos estes conceitos (normas sociais) influenciados pelos outros, o comportamento passa a ser regulado e avaliado por nós próprios. No que toca ao estudo da música, o comportamento autorregulado propicia um estudo mais metódico, em que o aluno tenha responsabilidade para estudar com frequência, utilizar as estratégias propostas pelo professor e controlar a sua ansiedade em contexto de performance. Ao adquirir regulação noutros fatores, o aluno consegue ter um comportamento globalmente mais autorregulado.

O ambiente e a socialização são dimensões fulcrais no que toca à autorregulação da aprendizagem de música. É a partir do ambiente em que o aluno vive, tanto a nível familiar como da escola, que irá captar toda a informação necessária à sua aprendizagem, bem como adquirir determinados comportamentos que influenciam a aprendizagem de música; através destes mecanismos, cria uma determinada perceção de si mesmo. Por isso, estas duas dimensões têm um grande impacto nas restantes. Se o ambiente em casa do aluno corresponder às suas necessidades, ou seja, poder estudar o instrumento sem

problemas, se não houver sensação de incómodo ao tocar o instrumento, se o ambiente tem condições físicas para estudar, o aluno poderá ter um estudo mais responsável e rentável. Nas aulas, se tiver um ambiente calmo e de apoio por parte do professor, o aluno, para além de se sentir mais confortável para aprender o instrumento, também estará mais preparado psicologicamente para tocar em público. As relações sociais são igualmente importantes, uma vez que, frequentemente, definem o ambiente (contexto e espaço) em que a pessoa se insere; para além disso, é através da socialização que o aluno aprende estratégias de estudo, ganha autoeficácia e motivação para aprender. (McPherson, et al., 2018)

Por isso, sendo estas dimensões todas dependentes umas das outras, tão importantes para a aprendizagem da música e aprendidas por influências externas, é muito importante que o professor durante as aulas também seja autorregulado nestes parâmetros, pois é o modelo que influencia o aluno. Como já foi referido, para o aluno se tornar autorregulado, é fundamental que o professor lhe dê liberdade, o consciencialize quanto ao seu próprio comportamento e lhe proporcione recursos para que possa ser eficaz e autónomo nesse processo. É essencial dar ao aluno motivação e valorizar o seu esforço, com o intuito de lhe permitir fazer um trabalho consistente e fiável, com margem para aceitar os erros como forma de aprendizagem e condição da sua evolução. O professor também tem o papel de consciencializar os pais no que toca à responsabilidade de estudar música.

Se o aluno for autorregulado, realiza um trabalho mais eficaz que lhe permite mais autocontrolo sobre as suas ações e a sua ansiedade na performance.

3. Estudo Empírico

Com base na informação presente na revisão da literatura, o estudo empírico da presente dissertação foca-se em explorar de que forma é que a autorregulação pode estar relacionada e como influencia a ansiedade na performance musical, em alunos do regime oficial do conservatório. Nesta secção da dissertação, primeiramente são definidos os objetivos da investigação, depois é feita uma descrição do grupo de participantes. Passando à próxima secção, são expostos quais os instrumentos utilizados, três questionários, entre os quais a ficha sociodemográfica, o questionário sobre a autorregulação na aprendizagem, construído pela mestranda, sob a orientação da coorientadora, com base na revisão da literatura, e o questionário *Music Performance*

Anxiety Inventory for Adolescents (MPAI-A), desenvolvida originalmente por Kenny e Osborne (2006), com a adaptação para português de Trigo (2015). Posteriormente são apresentados quais os procedimentos é as suas etapas e por fim, a última subsecção é a apresentação dos resultados.

3.1. Objetivos

O Objetivo deste desta investigação visa compreender a relação entre aprendizagem autorregulada e a ansiedade na performance musical. Os sintomas da ansiedade na performance estão relacionados com o momento da performance em si, mas também podem estar relacionados com situações condicionantes que são antecedentes. Dentro deste contexto do ensino artístico, as condicionantes podem ser as aulas de instrumento, o estudo do instrumento em casa, as relações interpessoais, com os pais, professores e colegas, o ambiente em que cada um se insere. Estes antecedentes podem influenciar a autorregulação a vários níveis, o que interfere com o comportamento, cognições, autoestima, motivação e as emoções, que posteriormente podem influenciar a forma como este grupo de indivíduos gere a sua ansiedade na performance.

Passando aos objetivos do estudo empírico, nesta investigação pretende-se especificamente:

- Analisar os sintomas de ansiedade mais comuns nos participantes, tendo em conta a sua faixa etária;
- Analisar os níveis de ansiedade e comportamento em contexto de aula e de casa, tendo em conta fatores cognitivos, comportamentais, motivacionais, emocionais, sociais e ambientais;
- Analisar os sintomas de ansiedade na performance e a ansiedade e comportamentos em contexto de aula e de casa, em função do género;
- Compreender possíveis relações entre os sintomas de ansiedade no contexto de performance e em contexto de aula e de casa.
- Analisar como a autorregulação na aprendizagem se relaciona com a ansiedade na performance.

3.2. Participantes

Os participantes neste estudo são alunos de piano que frequentam o Conservatório Regional de Évora – Eborae Musica, nos cursos de iniciação, básico e secundário, em regime articulado e supletivo, do ano letivo de 2022/2023.

Foram contactados um total de 52 alunos, tendo participado 35. Neste grupo de participantes, 18 (48,6%) são do género masculino e 17 (51,4%) são do género feminino.

Os participantes têm idades compreendidas entre os 7 e os 16 anos e frequentam desde o grau de iniciação até ao 7º grau do regime oficial do conservatório; há também participantes que frequentam o curso livre (tabela 1).

Tabela 1- Dados dos participantes

Género	Número	%	Idade	Número	%	Grau	Número	%
Feminino	18	51,40%	7	3	8,6%	Iniciação	9	25,7%
Masculino	17	48,60%	8	2	5,7%	1º	7	20,0%
			9	1	2,9%	2º	4	11,4%
			10	7	20,0%	3º	3	8,6%
			11	5	14,3%	4º	4	11,4%
			12	4	11,4%	5º	2	5,7%
			13	2	5,7%	6º	1	2,9%
			14	6	17,1%	7º	3	8,6%
			16	5	14,3%	Livre	2	5,7%

Os participantes foram divididos em duas faixas etárias: dos 7 aos 11 anos e dos 12 aos 16 anos. Esta divisão é feita porque a ansiedade na performance e a ansiedade em geral, manifesta-se de forma diferente nas crianças em relação a adolescentes (Kenny & Osborne, 2006). Além disso, também é feita uma divisão de género, visto que a ansiedade também pode variar consoante esta característica (tabela 2).

Tabela 2 - Divisão por faixa etária e género

Idade	Número	%	Género	Número	%
7 a 11 anos	18	51,4%	Feminino	9	50%
			Masculino	9	50%
12 a 16 anos	17	48,6%	Feminino	9	52,9%
			Masculino	8	47,1%

3.3. Instrumentos

Para este estudo empírico, foram utilizados três instrumentos: um questionário sociodemográfico, um questionário sobre autorregulação da aprendizagem e uma adaptação da versão portuguesa do *Music Performance Anxiety Inventory for Adolescents* (MPAI-A).

a) Questionário sociodemográfico:

Este questionário visa a caracterização sociodemográfica dos participantes e inclui questões sobre género, idade, grau de ensino no conservatório; inclui ainda uma questão sobre se gostam ou não de andar no conservatório.

b) Questionário sobre autorregulação da aprendizagem

Este questionário foi construído de raiz para esta investigação, com base em Usher e Shunk (2018). De acordo com estes autores, o ponto chave para a gestão da ansiedade pode ser a autorregulação. A autorregulação passa pela regulação das cognições, do comportamento, das emoções, que podem ser influenciadas pela motivação, ambiente onde o indivíduo se insere (contexto de casa e de escola), conexões sociais e a autoeficácia. A partir destes aspetos da autorregulação, foi elaborado um questionário com 29 itens, divididos por 7 parâmetros: cognição (3 itens: itens 1.1 a 1.3), comportamento (5 itens: itens 1.4 a 1.8), motivação (5 itens: itens 1.9 a 1.13), emoções (4 itens: itens 1.14 a 1.17) relações sociais (4 itens: itens 1.18 a 1.21), ambiente (2 itens: 1.22 e 1.23) e autoeficácia (6 itens: itens 1.24 a 1.29).

As respostas são dadas numa escala de 1 a 5, sendo que 1 corresponde a “raramente”, 2 a “poucas vezes”, 3 a “algumas vezes”, 4 a “com bastante frequência” e 5 a “sempre”.

Os itens 1.1.; 1.2. ,1.3.; 1.7.; 1.8.; 1.9.; 1.15.; 1.17.; 1.25. e 1.27. têm uma escala invertida, ou seja, quanto menor for o valor, maior será a autorregulação. Nos restantes itens, quanto maior for o valor, maior a autorregulação.

O questionário é apresentado no anexo 2.

c) *Music Performance Anxiety Inventory for Adolescents* - MPAI-A (Adaptação portuguesa de Trigo, 2015)

Este questionário baseia-se na versão traduzida e adaptada para português do questionário de *Music Performance Anxiety Inventory for Adolescents* (MPAI-A),

desenvolvida por Kenny e Osborne (2006), feita por Trigo (2015). A versão original é constituída por 15 itens, porém, como este estudo empírico se foca em alunos de piano, foram retirados os itens 11 e 14, visto que alunos de piano geralmente tocam sempre a solo, e frequentemente em contexto de audição de classe. As respostas a cada item são feitas dentro de uma escala de 1 a 5, em que 1 corresponde a “raramente”, 2 a “poucas vezes”, 3 a “algumas vezes”, 4 a “com bastante frequência” e 5 a “sempre”. Neste questionário, quanto maior for a resposta dentro da escala, maior o valor do sintoma apresentado (Anexo 5).

3.4. Procedimentos

Procedimentos para a recolha de dados

Para o presente estudo, foram necessários vários procedimentos, entre os quais, desenvolver os instrumentos, entrar em contacto com os participantes necessários para a recolha de dados e fazer a análise destes.

Para o desenvolvimento dos instrumentos de recolha de dados, primeiro foi necessário fazer o questionário sociodemográfico, para poder recolher os dados dos participantes do estudo quanto à idade, grau e género em que se inserem.

A etapa seguinte consistiu na análise do questionário *Music Performance Anxiety Inventory for Adolescents* (MPAI-A) (Adaptação de Trigo, 2015). Visto que este estudo se direciona para alunos de música que estudam piano foram feitas algumas adaptações, retirando alguns itens como a 11. e 14., que se referem à performance em conjunto, por norma em contexto de conservatório, os alunos de piano geralmente tocam a solo apenas quando têm alguma apresentação ou audição. Em contexto de música de conjunto, estes alunos apenas participam em coros, o que significa que acabam por não tocar o seu instrumento quando interpretam música em conjunto. Depois para a organização das respostas obtidas na recolha dos dados, os 13 itens deste questionário foram divididos em duas categorias: *ansiedade - sintomas somáticos* (5 itens: 2.1.; 2.2.; 2.3.; 2.4. e 2.13.) e *ansiedade - sintomas relacionados com a performance* (8 itens: 2.5; 2.6; 2.7; 2.8; 2.9; 2.10; 2.11 e 2.12; o item 2.10 tem cotação invertida). Foram criadas estas categorias com base nos fatores obtidos por Trigo (2015), distinguindo os sintomas somáticos e fisiológicos e os sintomas relacionados com o desempenho e sua avaliação.

Depois foi feita a elaboração do questionário sobre a autorregulação. Segundo a revisão da literatura, a ansiedade na performance pode estar relacionada com a

autorregulação a vários níveis. O questionário foi elaborado com base em Usher e Shunk (2018). É composto por 29 itens e está dividido em 7 categorias: cognição (3 itens), comportamento (5 itens), motivação (5 itens), emoções (4 itens) relações sociais (4 itens), ambiente (2 itens) e autoeficácia (6 itens).

A recolha dos dados para o presente estudo teve de seguir algumas formalidades éticas, visto que o grupo de pessoas a que se dirige este estudo é constituído por menores de idade. Assim sendo, o primeiro passo foi obter a autorização dos encarregados de educação para os alunos participarem no estudo. Para tal, contactaram-se os professores de piano, que, por e-mail, solicitaram aos encarregados de educação a necessária autorização. Após essa autorização, foi-lhes enviado o questionário que os alunos de piano deveriam preencher. Ao todo foram contactados 52 encarregados de educação, sendo que 35 deram autorização aos seus educandos, permitindo-lhes fazer o questionário. O questionário foi elaborado com recurso à plataforma google.docs, que poderia ser acedida através do link providenciado para o efeito. Portanto, para além da autorização, os pais também poderiam ter acesso ao questionário.

Para efeitos de tratamento de dados, os participantes foram agrupados em dois grupos de idade: dos 7 aos 11 anos e dos 12 aos 16 anos. A divisão foi feita desta forma tendo em conta o número de participantes, mas também porque dentro destes grupos de idades, os participantes estão em fases diferentes da vida, ou seja, dentro do grupo de idades inferiores, os participantes são crianças enquanto no outro grupo de idades, os participantes já são adolescentes, o que faz com que experienciem a ansiedade na performance de forma diferente.

Relativamente ao grau, os participantes foram divididos em 4 grupos: o grau de iniciação, o grupo do 1º e 2º grau, o do 3º ao 5º grau e 6º ao 7º grau. Estes grupos correspondem aos diferentes ciclos do ensino da música, que também estão relacionados com os ciclos da escola geral obrigatória, sendo que a iniciação corresponde ao 1º ciclo, o 1º e 2º grau ao 2º ciclo, o 3º e 5º grau ao 3º ciclo e o 6º e 7º grau ao secundário. Para efeitos de tratamento de dados, os participantes em regime “livre” foram excluídos, devido ao seu reduzido número (n=2). Visto que dentro destes grupos o regime de ensino tanto da escola obrigatória como do ensino oficial de música apresenta algumas diferenças (a nível de planos de estudos e dificuldade da matéria/reportório lecionado) os alunos dentro destes grupos acabam por estar em contextos algo diferentes, o que pode influenciar a sua autorregulação e a sua ansiedade na performance.

Por fim, o grupo de participantes também foi agrupado por género, visto que a revisão da literatura refere que existem diferenças significativas de como a ansiedade na performance se manifesta, consoante o género.

Procedimentos para a análise de dados

Para a análise e tratamento estatístico dos dados recolhidos, foi utilizado o software IBM SPSS Statistics for Windows, versão 26. Foram feitas análises descritivas dos itens de cada questionário aplicado, com recurso a medidas como a média e o desvio padrão.

Para comparar médias entre dois grupos independentes (por exemplo, género – feminino, masculino) recorreu-se ao teste t de Student. O teste t é um teste para avaliar a significância estatística de diferenças entre as médias de dois grupos independentes; permite determinar se as diferenças de médias entre os grupos são ou não estatisticamente significativas. O nível de significância refere-se ao nível de probabilidade convencionalizada (0,05) para se rejeitar a hipótese nula (não há diferenças significativas entre os grupos); se o valor de p for menor que 0,05 ($p < 0,05$) poder-se-á assumir que as diferenças entre os grupos não são devidas ao acaso, mas sistemáticas e resultam da influência da variável independente (por exemplo, o género) (Melo 2024).

Para a análise das diferenças de médias entre as várias variáveis independentes foi utilizada a análise de variância (Oneway ANOVA). Este teste permite analisar as diferenças em mais de dois grupos, através da comparação das variâncias dentro de cada grupo com a variável intergrupos. Se a variância entre os grupos for maior que a variância dentro de cada grupo, então o efeito da variável em causa é maior que o efeito da variável de erro. Para determinar se a estatística F é suficientemente forte para assumir que as diferenças entre os grupos não são devidas ao acaso ou a erro amostral, tem-se em consideração o nível de significância; se $p < 0,05$ poderemos assumir que existem diferenças significativas entre os grupos (Melo, 2024).

Finalmente, para compreender a relação entre a autorregulação da aprendizagem e a ansiedade de performance foram utilizadas correlações de Pearson entre as diferentes dimensões dos dois questionários. A correlação de Pearson mede a intensidade e a direção da associação de tipo linear entre duas variáveis contínuas. A correlação é indicada pelo valor de r (coeficiente de correlação), cujo valor varia de -1 (correlação perfeita negativa)

até +1 (correlação perfeita positiva). Se $r = 0$, então não há correlação entre as variáveis (Maroco, 2018, Melo, 2024).

3.5. Apresentação dos resultados

Para a apresentação e análise dos resultados, como já foi referido, os itens de cada questionário foram divididos pelas suas categorias, com o fim de simplificar a análise destes resultados. Primeiro será feita a apresentação dos resultados de cada questionário, ou seja, as médias das respostas dos participantes primeiro no seu todo, depois em função da idade, do grau e por último, em função do género. Por fim, será apresentada a correlação das respostas dos dois questionários.

Em relação ao questionário sobre a autorregulação, é possível constatar que nas diferentes categorias, dentro da escala das respostas ao questionário (escala de 1 a 5), as respostas com média mais elevada foram nas categorias da autorregulação – relações sociais e ambiente. Nestas categorias a média foi de 4,30, na categoria AR- Relações sociais, que foi a mais alta. Na categoria de AR- Ambiente, a média foi de 4,15. Já a categoria com a menor média foi a da AR- Comportamento, com uma média das respostas 3,34. Estes resultados neste grupo que respondeu a este questionário, é proporcionado na sua maioria um bom ambiente de estudo em casa e ambiente de aula, assim como têm boas relações pessoais com os pais, colegas e professor. A média mais baixa apresentada foi na categoria da autorregulação do comportamento, apesar de ser superior a 3. (Tabela 3)

Tabela 3 - Questionário da autorregulação – Estatísticas descritivas, por categoria

Autorregulação – Categorias	N	Média	Valor Máximo	Valor Mínimo
AR - Cognição	35	3,69	1,7	5,0
AR - Comportamento	35	3,34	2,2	5,0
AR - Motivação	35	3,36	2,6	4,8
AR - Emoções	35	3,42	2,3	5,0
AR - Relações sociais	35	4,30	2,8	5,0
AR - Ambiente	35	4,15	3,0	5,0
AR – Autoeficácia	35	3,79	2,7	5,0

Quanto ao questionário sobre os sintomas de ansiedade na performance, que é relativo aos sintomas na ansiedade da performance, foi possível observar que os itens com

respostas com um maior número na escala, foram os itens 2.4. “Quando toco em público, o meu coração bate mais rápido.” e 2.7. “Tenho medo de me enganar na audição”. A média das respostas dentro da escala no item 2.4. é de 3,43, enquanto a média das respostas dentro da escala no item 2.7. é de 3,31, o que demonstra que dentro deste grupo de alunos que respondeu a este questionário, estes são os sintomas mais frequentes. Apesar de estes serem os itens com o maior número de respostas com maiores números na escala, a maior parte dos constituintes do grupo que respondeu a este questionário, de acordo com os resultados, apresenta ter mais sintomas somáticos do que sintomas relacionados com a performance. Na categoria dos sintomas somáticos, a média das respostas dentro da escala foi de 2,53, enquanto na categoria dos sintomas relacionados com a performance foi de 2,50 (Tabela 4).

Tabela 4 - Questionário sobre a ansiedade na performance – Estatística descritiva por categoria

Ansiedade na performance – Categorias	N	Média	Valor Máximo	Valor Mínimo
Sintomas Somáticos	35	2,53	4,8	1,0
Sintomas relacionados com a Performance	35	2,50	3,9	1,0

No que diz respeito à autorregulação, em função do género, os resultados mostram diferenças estatisticamente significativas nas categorias de autorregulação das emoções, do ambiente e da autoeficácia. Na categoria da autorregulação – emoções, a média de resposta do género masculino é de 3,80, enquanto no género feminino é de 3,06, sendo a diferença de médias estatisticamente significativa ($t = 2,89$; $p = 0,007$). Na categoria da autorregulação – ambiente, a média no género masculino é de 4,45 e no género feminino é 3,87, sendo as diferenças estatisticamente significativas ($t = -2,94$; $p = 0,007$). Por fim, na categoria da autorregulação – autoeficácia, a média no género masculino é 4,04 e no género feminino é 3,54 ($t = -2,95$; $p = 0,006$). Isto revela que nestas três categorias, a autorregulação é significativamente mais elevada no género masculino (Tabela 5).

Tabela 5 - Comparação das médias no questionário sobre a autorregulação em função do género.

Categorias Autorregulação	Género	N	Média	Teste-t	Significância (p)
AR - Cognição	Feminino	18	3,48	-1,92	0,063
	Masculino	17	3,91		
AR - Comportamento	Feminino	18	3,21	-1,37	0,175
	Masculino	17	3,49		
AR - Motivação	Feminino	18	3,43	0,93	0,357
	Masculino	17	3,29		
AR - Emoções	Feminino	18	3,06	-2,89	0,007
	Masculino	17	3,80		
AR - Relações sociais	Feminino	18	4,26	-0,54	0,595
	Masculino	17	4,35		
AR - Ambiente	Feminino	18	3,87	-2,93	0,006
	Masculino	17	4,45		
AR – Autoeficácia	Feminino	18	3,54	-2,95	0,006
	Masculino	17	4,04		

No que se refere à ansiedade de performance, apenas na categoria dos sintomas somáticos existem diferenças de médias estatisticamente significativas entre os géneros. No género feminino a média das respostas é 2,97, enquanto no grupo do género masculino, a média é 2,07, sendo que a diferença entre as médias é estatisticamente significativa ($t = 2,91$; $p = 0,007$). Este resultado revela que o grupo de pessoas do género feminino manifesta significativamente mais sintomas somáticos (Tabela 6).

Tabela 6 - Comparação das médias no questionário sobre ansiedade na performance em função do género

Categoria Sintomas de ansiedade	Género	N	Médias	Teste-t	Significância
Ansiedade – Sintomas somáticos	Feminino	18	2,97	2,91	0,007
	Masculino	17	2,07		
Ansiedade – Sintomas relacionados com a Performance	Feminino	18	2,75	1,88	0,069
	Masculino	17	2,23		

No que se refere ao questionário sobre a autorregulação, nos resultados em função de grupos de idades, verifica-se que existem diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos de idade (7 - 11 anos e 12 - 16 anos) na categoria autorregulação – emoções. Com efeito, o grupo de crianças dos 7 aos 11 anos de idade apresenta uma média de 3,84, enquanto o grupo dos 12 aos 16 anos apresenta uma média de 2,98. Esta diferença de médias é estatisticamente significativa ($t = 3,53$; $p = 0,001$). Nas restantes categorias da autorregulação não se verificaram diferenças estatisticamente significativas

entre os dois grupos de idade. No entanto, na categoria autorregulação – autoeficácia, os resultados mostraram que o grupo das crianças mais novas (7 – 11 anos) apresentou uma média superior ao grupo de alunos mais velhos (médias, respetivamente, de 3,96 e de 3,60). Esta diferença de médias aproxima-se bastante da significância estatística ($t = -1,95$; $p = 0,060$), pelo que será também relevante em termos da autorregulação em função da idade (Tabela 7).

Assim, poderemos concluir que os alunos mais novos são mais autorregulados emocionalmente que os alunos mais velhos e têm também um sentido de autoeficácia superior.

Tabela 7 - Comparação das médias no questionário sobre a autorregulação em função da idade

Categorias (Autorregulação)	Grupos de idade	N	Média	Teste - t	Significância
AR - Cognição	7 a 10 anos	18	3,84	1,34	0,188
	12 a 16 anos	17	3,53		
AR - Comportamento	7 a 10 anos	18	3,45	1,06	0,294
	12 a 16 anos	17	3,23		
AR - Motivação	7 a 10 anos	18	3,35	-0,14	0,891
	12 a 16 anos	17	3,37		
AR - Emoções	7 a 10 anos	18	3,84	3,53	0,001
	12 a 16 anos	17	2,98		
AR - Relações sociais	7 a 10 anos	18	4,30	0,02	0,987
	12 a 16 anos	17	4,30		
AR - Ambiente	7 a 10 anos	18	4,15	-0,04	0,969
	12 a 16 anos	17	4,16		
AR – Autoeficácia	7 a 10 anos	18	3,96	1,95	0,060
	12 a 16 anos	17	3,60		

No que respeita à autorregulação em função do grau (agrupado), verificaram-se diferenças estatísticas significativas entre os graus na categoria Autorregulação – Emoções. Assim, verificou-se um decréscimo da autorregulação emocional ao longo da progressão dos estudos de piano, com o grau de iniciação a ter valores significativamente mais elevados que os restantes graus: a média das respostas do grau de iniciação é de 3,94, enquanto a média do grupo do 1º ao 2º grau é de 3,68, a do grupo do 3º ao 5º grau é de 2,94 e do grupo do 6º ao 7º grau é de 2,50. Estas diferenças de média são estatisticamente significativas ($F = 5,67$; $p = 0,003$) (Tabela 8).

Estes resultados permitem concluir que o grupo de alunos do grau de iniciação é mais autorregulado emocionalmente que os alunos de outros graus e que a autorregulação

das emoções vai diminuindo progressivamente à medida que se progride no grau de estudo.

Tabela 8 - Comparação das médias das respostas do questionário sobre a autorregulação por graus agrupados

Categorias (Autorregulação)	Graus (agrupados)	N	Médias	Variância (F)	Significância (p)
AR - Cognição	Iniciação	9	3,74	0,68	0,570
	1º a 2º grau	11	3,85		
	3º a 5º grau	9	3,41		
	6º a 7º grau	4	3,67		
AR -Comportamento	Iniciação	9	3,29	1,06	0,379
	1º a 2º grau	11	3,59		
	3º a 5º grau	9	3,13		
	6º a 7º grau	4	3,50		
AR - Motivação	Iniciação	9	3,49	0,99	0,411
	1º a 2º grau	11	3,27		
	3º a 5º grau	9	3,51		
	6º a 7º grau	4	3,15		
AR - Emoções	Iniciação	9	3,94	5,67	0,003
	1º a 2º grau	11	3,68		
	3º a 5º grau	9	2,94		
	6º a 7º grau	4	2,50		
AR – relações sociais	Iniciação	9	4,14	0,84	0,486
	1º a 2º grau	11	4,47		
	3º a 5º grau	9	4,21		
	6º a 7º grau	4	4,44		
AR – Ambiente	Iniciação	9	4,064	0,41	0,745
	1º a 2º grau	11	4,15		
	3º a 5º grau	9	3,96		
	6º a 7º grau	4	4,38		
AR – Autoeficácia	Iniciação	9	4,11	2,04	0,130
	1º a 2º grau	11	3,76		
	3º a 5º grau	9	3,48		
	6º a 7º grau	4	3,75		

No que diz respeito aos sintomas da ansiedade na performance em função da idade, verificam-se diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos em ambas as categorias da ansiedade – sintomas somáticos e sintomas relacionados com a performance e sua avaliação. Com efeito, os resultados mostram que o grupo de idades dos 12 aos 16 anos, manifestou significativamente mais sintomas, tanto na categoria de sintomas somáticos, assim como na categoria de sintomas de performance. Enquanto a média de respostas ao questionário dentro da escala no grupo de idades dos 7 aos 11 anos

na categoria de sintomas somáticos é de 2,08 e na categoria de sintomas da performance é de 2,07, no grupo dos 12 aos 16 anos, a média para a primeira categoria é de 3,01 e para a segunda é de 2,95, respetivamente. O teste-t comprova a diferença estatística entre estes dois grupos ($t = 3,06$ na categoria de sintomas somáticos e $t = 3,53$ na categoria de sintomas na performance) em que p na categoria ansiedade - sintomas somáticos é 0,004 e na categoria ansiedade - sintomas da performance é 0,001 (Tabela 9).

Tabela 9 - Comparação das médias no questionário sobre ansiedade na performance em função da idade

Categorias dos Sintomas de Ansiedade	Grupos de idade	N	Médias	Teste t	Significância (p)
Ansiedade – Sintomas somáticos	7 a 11 anos	18	2,08	3,06	0,004
	12 a 16 anos	17	3,01		
Ansiedade – Sintomas relacionados com a Performance	7 a 11 anos	18	2,07	3,53	0,001
	12 a 16 anos	17	2,95		

No que se refere à ansiedade de performance em função do grau de estudos (agrupado), os resultados demonstram que entre os quatro grupos organizados por grau existem também diferenças significativas. Segundo a análise, na categoria de sintomas somáticos, a média dos graus de iniciação é de 2,00, a média do grupo do 1º e 2º grau é de 2,22, no grupo do 3º ao 5º grau a média é de 3,06 e no grupo do 6º e 7º grau a média é de 3,65. Estas diferenças de médias entre os grupos são estatisticamente significativas ($F=4,82$; $p = 0,008$). Isto mostra que os participantes de graus mais avançados manifestam significativamente mais sintomas somáticos do que os restantes.

O mesmo acontece na categoria de sintomas relacionados com a performance e sua avaliação. A média das respostas no grupo dos graus de iniciação é de 1,93, no grupo do 1º e 2º grau a média é de 2,28, no grupo do 3º ao 5º grau a média é de 3,07 e no grupo do 6º e 7º grau, a média é de 3,06. Estas diferenças de médias entre os grupos são estatisticamente significativas ($F = 4,32$; $p = 0,012$). Isto demonstra que nesta categoria, os graus mais elevados também sofrem significativamente mais sintomas relacionados com a performance e sua avaliação (Tabela 10).

Tabela 10 - Comparação das médias das respostas do questionário sobre a os sintomas da ansiedade na performance em função do grau

Categorias Sintomas de ansiedade	Grau (agrupado)	N	Médias	Variância (F)	Significância (p)
Ansiedade – Sintomas somáticos	Iniciação	9	2,00	4,82	0,008
	1º a 2º grau	11	2,22		
	3º a 5º grau	9	3,07		
	6º a 7º grau	4	3,65		
Ansiedade – Sintomas na Performance	Iniciação	9	1,93	4,32	0,012
	1º a 2º grau	11	2,28		
	3º a 5º grau	9	3,07		
	6º a 7º grau	4	3,06		

Para verificar se existiam relações entre a autoeficácia e a ansiedade de performance utilizou-se o teste de correlação de Pearson. O teste de correlação de Pearson (r) permite avaliar a força da associação entre duas variáveis e varia entre -1 e 1; uma correlação negativa significa uma associação inversa (quando os valores de uma variável aumentam, os da outra variável diminuem, e vice-versa), enquanto uma correlação positiva significa uma associação direta (quando os valores de uma variável aumentam os da outra também aumentam, e vice-versa); uma correlação de zero, ou próxima de zero, significa que não há associação entre as variáveis. . Na análise das correlações é importante ter em conta o sentido da correlação (positiva ou negativa), mas também o seu valor. Geralmente, considera-se que a correlação é fraca quando o seu valor absoluto é inferior a 0,25, moderada quando o valor absoluto se situa entre 0,25 e 0,50, forte quando o valor se encontra entre 0,5 e 0,75, e muito forte quando o valor é igual ou superior a 0,75 (Maroco, 2018)

A Tabela 11 apresenta os resultados das correlações encontradas (entre as categorias da autorregulação, entre as categorias da ansiedade e entre a autorregulação e a ansiedade).

Tabela 11- Correlações entre as categorias de autorregulação e da ansiedade (Pearson)

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
1. AR - Cognição	---							
2. AR - Comportamento	,722**	---						
3. AR - Motivação	,140	,156	---					
4. AR - Emoções	,511**	,417*	,145	---				
5. AR - Relações Sociais	,153	,180	-,392*	,134	---			
6. AR - Ambiente	,545**	,446**	,318	,381*	,037	---		
7. AR - Autoeficácia	,650**	,646**	0,321	,692**	0,164	,615**	---	
8. Ansiedade - Sintomas Somáticos	-,617**	-,406*	-,041	-,799**	-,044	-,353*	-,622**	---
9. Ansiedade - Sintomas Performance	-,564**	-,415*	-,117	-,719**	-,140	-,339*	-,633**	,806**

* Correlação significativa ao nível $p < 0,05$; ** Correlação significativa ao nível $p < 0,001$

No que se refere à autorregulação, verificam-se correlações positivas entre quase todas as suas categorias, mostrando que as várias dimensões da autorregulação se influenciam mutuamente. Merece especial destaque a correlação forte entre as dimensões cognitiva e comportamental da autorregulação ($r = ,722$). Também são de realçar as correlações fortes entre a dimensão cognitiva e as dimensões emocional ($r = ,511$), ambiental ($r = ,545$) e a dimensão da autoeficácia ($r = ,650$). Situação semelhante se passa com as correlações entre a dimensão comportamental e as dimensões ambiental ($r = ,446$) e a autoeficácia ($r = ,646$), a dimensão emocional e a autoeficácia ($r = ,692$), e a dimensão ambiental e a autoeficácia ($r = ,615$). Estes resultados parecem demonstrar o papel muito relevante da autoeficácia nas restantes dimensões da autorregulação. Um outro resultado interessante é a correlação negativa entre a motivação e as relações sociais ($r = -,392$). Tendo em conta os itens que integram estas dimensões, estes resultados indiciam que aspetos mais intrínsecos da motivação (por exemplo, gostar do instrumento) se associam negativamente com aspetos relacionais mais “superficiais” (por exemplo, convívio com os colegas).

No que se refere à ansiedade, os resultados mostram uma correlação muito forte ($r = ,806$) entre as manifestações somáticas e fisiológicas da ansiedade e os sintomas relacionados com a performance e a avaliação da performance.

Passando à correlação entre as categorias da autorregulação e da ansiedade, são de realçar as correlações negativas significativas fortes e muitos fortes entre as dimensões da autorregulação e as manifestações de ansiedade, particularmente evidentes na dimensão cognitiva, comportamental, emocional, ambiental e da autoeficácia.

Apesar de não existir relação de causalidade, a existência de correlações negativas, a maior parte das vezes fortes e muito fortes, entre as categorias da autoeficácia e as dimensões da ansiedade parece indicar que quanto maior a autorregulação da aprendizagem, menor pode ser a ansiedade na performance, e vice-versa.

4. Discussão

Com os resultados apresentados no ponto anterior, foi possível chegar a algumas conclusões que coincidem com alguns estudos que foram mencionados na revisão da literatura.

Passando à análise dos resultados, analisando as respostas do grupo de participantes no geral, verifica-se que segundo as respostas dadas no questionário sobre a autorregulação que os participantes têm uma positiva com os colegas de conservatório, com o seu professor de instrumento e com os pais. Para além disso, é possível observar que o grupo de participantes dispõe de um ambiente favorável à aprendizagem, tanto em casa como no conservatório. Porém, os participantes revelam ter no geral, menos autorregulação no comportamento em relação às outras dimensões da autorregulação presentes no questionário. Quanto aos resultados dos questionários sobre os sintomas na performance, é possível observar que os participantes no geral têm mais sintomas somáticos do que sintomas na performance musical (ex.: ter falhas de memória; ter medo de enganar na peça a apresentar ao público). Este resultado foi semelhante ao do estudo de Pinheiro (2017), que utilizou a escala *Music Performance Anxiety Inventory for Adolescents* (MPAI-A) desenvolvida por Kenny e Osborne (2006), no sentido de a validar para crianças. O grupo de participantes do estudo de Pinheiro (2017) era constituído por alunos de música com idades entre os 8 e os 10 anos. À semelhança do presente estudo, nos resultados constou-se que o grupo de participantes do estudo de Pinheiro (2017), os valores foram mais altos na dimensão somática.

Ao analisar os resultados no questionário sobre a autorregulação obtidos em função do género, é possível constatar que os participantes do género masculino, apresentam a autorregulação mais elevada no geral, sendo que as categorias com os resultados mais significativos são a das emoções, do ambiente e da autoeficácia. Nos resultados do questionário sobre os sintomas de ansiedade na performance, os participantes do género feminino apresentaram manifestar significativamente mais

sintomas em ambas as categorias. Estes resultados coincidem com vários estudos (Ryan,2005; Ginsburg et al., 1998; Ryan, 2003), relativo a crianças, (Osborn & Kenny, 2004; Osborne & Kenny, 2008; Dobos et al., 2018; Craske & Craig, 1984) relativo a adolescentes e jovens adultos.

Ao analisar os dois questionários em função da idade e em função do grau, é possível observar algumas diferenças significativas. Nos resultados das respostas do questionário sobre a autorregulação, na dimensão das emoções e da autoeficácia, os alunos mais novos (faixa etária dos 7 aos 11 anos) demonstram ter valores mais elevados nestas dimensões do que nos alunos com idades superiores (faixa etária dos 12 aos 16 anos). Dentro do contexto do curso oficial do conservatório, no âmbito do processo de aprendizagem, a autoeficácia pode estar relacionada com a prática do estudo, no sentido em que, se o repertório e as tarefas atribuídas ao aluno forem adaptadas às suas capacidades, assim como se se verificar a utilização de métodos adequados, o aluno terá uma aprendizagem boa e eficaz e conseguirá executar as tarefas com sucesso, ganhando confiança e assim construir a sua autoeficácia (Mendanha, 2014). Ao comparar os processos de aprendizagem de alunos mais novos e de alunos de idades mais avançadas, nota-se que os alunos mais novos têm tarefas no seu processo de aprendizagem mais simples, visto que estão no começo da sua formação e estão numa fase inicial da aprendizagem de elementos técnicos na música. Isto faz com a aprendizagem do repertório seja mais acessível, permitindo que os alunos estejam mais confortáveis a executá-lo, o que consequentemente, proporciona maior autoeficácia. Já os alunos de idades mais avançadas, têm tarefas mais exigentes, que por sua vez, são desafiantes, dificultando a aquisição da autoeficácia. Isto irá interferir com as emoções relacionadas com a aprendizagem do repertório. Também na fase da adolescência, na qual os participantes de idades mais avançadas se inserem, passam por processos de crescimento em que desenvolvem capacidades cognitivas, a função de autorreflexão e capacidade de perspetiva. Para além disso, as relações interpessoais alteram-se e adquirem novas experiências pessoais (Kenny & Osborne, 2006). Assim surgem emoções que são novidade ou são sentidas de forma diferente, devido a novas experiências, o que faz com que seja mais desafiante a sua gestão, proporcionando assim, a baixa autorregulação das emoções. O estudo de Kaleńska-Rodzaj (2018) sobre as emoções antes da performance de músicos adolescentes, com músicos com idades entre os 13 e 21 anos, obteve resultados em que músicos mais novos antes das performances têm frequentemente emoções relacionadas com tristeza. Kaleńska -Rodzaj (2018) refere que este estado de

tristeza, por vezes mais acentuada pode estar associada com a inabilidade de conseguir regular as emoções. Este resultado coincide de certa forma com os resultados deste estudo. Analisando o mesmo questionário, mas em função do grau, o resultado das respostas no parâmetro da autorregulação das emoções foi o mais significativo, que de certa forma coincide com a análise anteriormente referida, sendo que o resultado demonstra que quanto maior o grau, menor a autorregulação das emoções.

Em relação aos sintomas na performance, os participantes de idades compreendidas entre os 12 e 16 anos, têm significativamente mais sintomas, a nível somático, assim como a nível de performance, do que os participantes da faixa etária dos 7 aos 11 anos, coincidente com o estudo de Silva (2019), onde fez inquéritos a estudantes do ensino especializado de música com idades entre os 10 e os 20 anos e verificou que os alunos de 12 a 14 anos são efetivamente mais ansiosos. Apesar de no presente estudo as crianças (faixa etária dos 7 aos 11 anos) sentirem significativamente menos sintomas que os adolescentes participantes neste estudo, é comprovado que as crianças também experienciam a ansiedade na performance. Ryan (2005) fez um estudo com 173 participantes com idades entre os 5 e 13 anos, que realizaram um questionário sobre o estado da ansiedade duas vezes, um num dia de escola regular e outro no dia do seu concerto em público. Os resultados do estudo de Ryan (2005) revelaram que as crianças tiveram maior ansiedade no dia do concerto. A ansiedade das crianças também pode estar relacionada com o nível da ansiedade traço.

Ao analisar os resultados em cada faixa etária individualmente, constata-se que os participantes na faixa etária dos 7 aos 11 anos revelaram ter mais sintomas somáticos enquanto os participantes de faixa etária dos 12 aos 16 anos, sofrem mais de sintomas na performance. Estes resultados coincidem com estudos como o de Pinheiro (2017), onde avaliou a validade do constructo da MPAI-C e adaptou a escala a crianças com idades entre os 8 e 10 anos. No estudo de Pinheiro (2017) os resultados demonstraram que estes participantes também sofriam mais sintomas somáticos na performance, que segundo o mesmo estudo, pode estar relacionado com o nível de desenvolvimento da criança. Quanto à faixa etária dos 12 aos 16 anos, que apresentou ter mais sintomas da performance, de natureza cognitiva e emocional, o resultado poderá estar relacionado com o seu estado de desenvolvimento, visto que este grupo já estuda música há mais tempo, o que faz com que já tenham adquirido mais experiências neste contexto. O estudo de Kenny e Osborne (2008) explorou de que forma as experiências passadas poderiam influenciar a ansiedade na performance. O estudo consistiu em 298 participantes com

idades entre os 11 e 19 anos, que preencheram o inquérito MPAI-A (Kenny, Osborne, 2005), o inquérito *State-Trait Anxiety Inventory- Trait subscale (STAI-T)* (Spielberger, 1983) e ainda fizeram relatos sobre a sua pior experiência (se ela efetivamente existe e como foi). Os resultados deste estudo demonstraram que os participantes que tiveram experiências negativas em palco, têm mais tendência a ter ansiedade na performance, por fatores cognitivos e emocionais. Os resultados do presente estudo podem estar relacionados com os mesmos fatores. Analisando em função do grau, os participantes de graus mais avançados (3º a 5º grau e 6º a 7º grau) apresentam significativamente mais sintomas do que os restantes graus. No grupo de participantes do 6º e 7º grau, predominam os sintomas somáticos, enquanto no grupo de participantes do 3º ao 5º grau predominam os sintomas na performance. Segundo o estudo de Kenny e Osborne (2006), na adolescência desenvolve-se a capacidade cognitiva do pensamento operacional, a capacidade de manipular informação (pensamentos), que permite gerar reflexões sobre os pensamentos de outras pessoas, sendo estes por vezes irrealistas, vindos de pessoas na fase de adolescência. Isto também acaba por gerar maior autocritica e ansiedade. Para além disso, as relações interpessoais sofrem mudanças, o que pode também gerar ansiedade social, podendo assim, em contexto de tocar em público, desencadear a ansiedade na performance. Estes fatores podem estar relacionados com os resultados do presente estudo.

Na análise das correlações entre as respostas dos participantes aos questionários, no questionário sobre a autorregulação, verificou-se que quase todas as dimensões, entre elas, têm uma correlação positiva. Diante dessas correlações, as mais significativas são entre a dimensão cognitiva e comportamental. Para além disso, a dimensão cognitiva, segundo os resultados, teve também correlações fortes com a dimensão emocional, ambiental e a autoeficácia. Estes resultados vão ao encontro do que é referido no estudo de Usher e Schunk (2018), que é baseado na teoria cognitiva social de Bandura. Segundo este estudo as nossas ações autorreguladas são geridas pela nossa capacidade de cognição, que nos permite fazer auto-observação, ou seja, observação do que se passa à nossa volta e processamento de informação exterior. É nesta fase em que também se cria a autoconsciência e que também se estabelece a motivação, autoeficácia, as emoções e a orientação do nosso comportamento. Devido a estes fatores, a dimensão da cognição nestes resultados, teve várias correlações positivas com outras dimensões. No resultado do presente estudo, isto transmite que quanto mais existir autorregulação das cognições,

maior autorregulação do comportamento, das emoções, mais autoeficácia e um ambiente mais propício à autorregulação.

As correlações entre as categorias do questionário sobre a ansiedade na performance também foram positivas. Isto pode significar que os sintomas se podem desencadear uns aos outros, ou seja, quando é manifestado um sintoma somático por exemplo, como existe uma fonte de ansiedade, também passa a existirem outros sintomas da ansiedade (e vice-versa), como sintomas de natureza psicológica ou emocional. Este resultado relaciona-se com o estudo de Perrota (2019). O estudo refere que a ansiedade se caracteriza por antecipação de potencial perigo ou eventos potencialmente negativos que são acompanhados por sentimentos de apreensão, medo, incerteza e sintomas somáticos de tensão. Estes sentimentos são ativados a partir das cognições, que por sua vez podem gerar sentimentos que causam ansiedade. Este resultado também coincide com outro estudo (Zakaria et al., 2013) sobre estudantes de música jovens, revela que os sintomas psicológicos podem influenciar o surgimento de sintomas somáticos, em concreto, existe ansiedade na performance quando há presença de pensamentos negativos e falta de autoconfiança. O nosso corpo reage através de estímulos físicos, que são os sintomas somáticos. Por isso, este fator pode estar relacionado com a correlação das categorias da ansiedade na performance neste estudo.

As correlações entre as categorias dos dois questionários, foram negativas, o que faz com que se o valor das médias na categoria de um questionário for elevado, na categoria do outro questionário o valor seja mais baixo. Este fator demonstra que, no caso deste grupo de participantes, quanto mais elevada for a autorregulação, menor será a manifestação de sintomas de ansiedade na performance. Isto pode significar que uma aprendizagem regulada pode influenciar o surgimento de sintomas de ansiedade na performance. Apesar de não existir uma relação de causalidade, uma aprendizagem autorregulada pode atenuar os sintomas de ansiedade.

A ansiedade está associada a pensamentos negativos refletindo previsões catastróficas sobre um determinado acontecimento ou medo de possíveis consequências negativas desse evento, acompanhados pelo medo de errar, pela dificuldade em gerir as emoções perante o desconhecimento sobre as consequências de um determinado evento e pela necessidade de controlo, mesmo quando não é possível controlar certas situações (Perrota, 2019). Noutros casos, manifesta-se na sensação de avaliação constante com comparações a patamares perfeccionistas, ou medo de uma avaliação exterior (do público, por exemplo) negativa (Osborne & Franklin, 2002). Ora, a autorregulação é a organização

dos pensamentos, emoções e ações que são influenciados por fatores externos como as relações interpessoais (socialização) e o ambiente onde estamos inseridos (Usher & Schunk, 2018).

Do ponto de vista da teoria cognitiva social, o processo da autorregulação passa primeiro por gerar novos pensamentos (cognições), ou seja, perante determinadas situações, geramos novos pensamentos e tendencialmente selecionamos aqueles que serão mais favoráveis para nós, dentro do contexto onde nos inserimos. A partir dos pensamentos, gera-se o planeamento, o estabelecimento de objetivos e a idealização de situações (hipotéticas) futuras, o que nos dá orientação para o nosso comportamento. Na capacidade de auto-reação, depois das nossas ações e de termos a perceção das nossas emoções, quando elas não nos são favoráveis, adaptamo-nos de modo que nos sejam mais convenientes, comparando com o que outros indivíduos fazem para mudar as estratégias de autorregulação, neste caso do comportamento e das emoções. Por fim, temos a capacidade de autoconsciência que nos permite avaliar os nossos pensamentos, emoções, ações que tivemos no passado, de modo a influenciar futuros pensamentos e comportamentos (Usher & Schunk, 2018). Quando existe regulação nestes aspetos, é possível haver motivação e autoeficácia, o que faz com que seja possível ter comportamentos funcionais.

Quando existe uma fraca autorregulação, gerada por pensamentos negativos que não são favoráveis, alteram-se o comportamento e as emoções, de modo a diminuir a motivação e a autoeficácia. Foi também verificado no estudo de Moura (2019), sobre a exposição gradual como estratégia para a ansiedade na performance em crianças e adolescentes (intervenção pedagógica), depois de estratégias para controlar a ansiedade na performance, os participantes adquiriram autoeficácia, que por sua vez reduziu a ansiedade na performance. O estudo de Osborne (2013) que avaliou os efeitos de um grupo de estudantes de música depois de intervenção na ansiedade na performance (estratégias de controlo), verificou-se também que depois de solidificar a sua autoconfiança e autonomia, gerando autoeficácia, os estudantes adquiriram maior controlo sobre a ansiedade na performance. Os resultados destes estudos relacionam-se de certa forma com o presente estudo. O estudo de Batista (2013) refere que, quando os alunos possuem competências de controlo da ansiedade na performance, conseguem adquirir a capacidade de autorregulação, nomeadamente emocional, e comportamental, que está relacionada com o estudo do instrumento, o que evidencia as correlações no presente estudo.

A ansiedade na performance é proveniente de pensamentos e emoções negativas que geram comportamentos não favoráveis à performance, o que desencadeia os seus sintomas. Por isso, o facto de os resultados nas categorias terem correlações negativas, estão relacionados com estes fatores e são evidenciados pelos estudos referidos.

Conclusão

Os indivíduos que aprendem a tocar um instrumento passam por situações em que têm de se apresentar em público, tocando reportório que têm estado a trabalhar nas aulas e em casa. Para alunos de piano, estas situações por norma são diferentes. Na maior parte das suas performances, tocam sozinhos em palco, estando assim bastante expostos e sendo o centro das atenções. Nestas situações, é frequente sentirem ansiedade na performance. A ansiedade pode ser normal quando se toca em palco, porém, pode ser prejudicial quando se descontrola, gerando más experiências, o que, por seu turno, vai agravar ainda mais o problema. Por isso, ao educar alunos e ensiná-los a tocar um instrumento, também é importante perceber de onde surge a sua ansiedade e arranjar estratégias para controlá-la. Para isso, é importante ter consciência de que a ansiedade na performance se desenvolve de forma diferente consoante a idade dos alunos.

Com este estudo, foi possível concluir que a ansiedade na performance de facto funciona de forma diferente em crianças e adolescentes. Ficou demonstrado que as crianças podem sentir menos ansiedade em comparação com os adolescentes, pelo facto de a sentirem de forma diferente. Isto deve-se à fase de desenvolvimento, psicológico e cognitivo, em que se encontram, ao ambiente onde se inserem e às interações sociais, fundamentalmente diferentes de pessoas que estão na pré-adolescência ou adolescência. Progressivamente, os sintomas da ansiedade na performance aumentam consoante a idade; por outro lado, eles surgem dependendo da maior ou menor autorregulação de cada indivíduo.

De facto, para conseguir ter controlo da ansiedade, é muito importante que os alunos aprendam a ser autorregulados, ou seja, aprendam a autorregulação das emoções, das cognições, do comportamento, entre outros fatores. Em muitos casos, a ansiedade da performance está relacionada com a autorregulação; na sua falta, deixa de haver controlo emocional, cognitivo e comportamental, o que gera um descontrolo das ações e pensamentos que podem aumentar a ansiedade. Para além disso, a ansiedade

descontrolada devido à falta de autorregulação pode também ter impacto na aprendizagem, acabando de certa forma, por prejudicá-la. Assim, as estratégias de prevenção do controlo da ansiedade constroem-se a partir de formas de promover a autorregulação. Isto faz com seja possível atenuar os sintomas da ansiedade na performance, mas sobretudo, controlá-los.

Outra conclusão que também importa reter, como já foi referido, é que a ansiedade faz parte do ser humano, correspondendo à ativação do nosso mecanismo de defesa quando sentimos que estamos numa situação de perigo. Os sintomas são reflexos que temos para conseguirmos proteger-nos de determinadas “ameaças”, sendo que, em certas ocasiões, a ansiedade pode ser benéfica. Ela é problemática a partir do momento que se descontrola e quando não existe autorregulação. Os músicos com mais idade têm mais ansiedade na performance, mas também mais autorregulação e mais mecanismos para controlar a referida ansiedade, pois já passaram por idênticas situações e estão preparados para elas. Com adolescentes é diferente, porque simplesmente têm menos experiência neste contexto.

Pode-se assim concluir que a ansiedade na performance não tem propriamente uma cura, mas pode ser gerida de uma forma saudável, sendo possível o seu controlo com base na autorregulação. Por isso, ao ensinar pessoas mais jovens a tocar um instrumento, é muito importante encontrar estratégias para prevenir os sintomas, mas sobretudo ensiná-los a conseguirem autorregular as suas emoções, o seu comportamento e a sua cognição. Assim, é possível os mais jovens terem um melhor controlo das suas ações, e conseguirem gerir de forma saudável a sua ansiedade no momento de tocar em público.

Considerações Finais

No âmbito da prática pedagógica, as estratégias para prevenir e atenuar a ansiedade na performance, são bastante benéficas em contexto de performance, porém, para que elas sejam eficazes, é necessário também desenvolver a autorregulação dos alunos, como já foi referido nesta dissertação. Para os alunos serem autorregulados e conseguirem utilizar estas estratégias com sucesso, é necessário começar o trabalho de prevenção e consciencialização durante as aulas de instrumento, que por vezes pode ser umas das origens da ansiedade na performance.

Para atenuar ou prevenir a ansiedade, pode ser produtivo abordar em aula, questões como o perfeccionismo, motivação ou autoeficácia. O perfeccionismo pode ser benéfico no sentido em que o aluno faz um trabalho mais rigoroso, organizado e metódico, de modo a executar o seu reportório com maior qualidade. Mas o perfeccionismo a um nível mais extremo, pode levar ao medo de falhar e à ansiedade constante. Por isto, ao sensibilizar os alunos de que a falha é um processo normal e necessário e normal no processo de aprendizagem e dando algumas estratégias com *Self-Talking* ou *Mindfulness*, é lhes permitido racionalizar a ansiedade com esta origem, e que por sua vez tenham controlo sobre a ansiedade na altura da performance. Outra estratégia que pode ser abordada em aula e que previne a ansiedade na performance, é o ensaio comportamental. Pode-se aplicar esta estratégia simulando a performance durante a aula e antes da audição, no local onde esta será realizada, fazendo críticas construtivas sobre como pode melhorar a performance, mas sobretudo validar os aspetos positivos da performance, de modo a estimular a motivação e autoeficácia do aluno. No caso de o aluno ter mais sintomas somáticos, o professor pode fazer em conjunto com ele exercícios de respiração, para que o aluno relaxe, mas ao mesmo tempo se sinta orientado e validado, o que resulta numa maior autoeficácia. As técnicas de *Feldenkrais* e *Alexander* podem ser úteis no contexto de aula, no sentido procurar as passagens no reportório que geram mais tensão no aluno, que por sua vez são fonte de alguma ansiedade, para corrigir determinados movimentos que geram tensão que proporcionam uma melhor execução das mesmas, gerando maior autoconfiança e atenuando a ansiedade perante uma situação de performance.

Referências bibliográficas

- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of Human Behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). Academic Press.
- Bandura, A. (2005). The Evolution of Social Cognitive Theory. In K. G. Smith, & M. A. Hitt (Eds.), *Great Minds in Management* (pp.9-35). Oxford University Press.
- Barbar, A. E. M., de Souza Crippa, J. A., & de Lima Osório, F. (2014). Performance anxiety in Brazilian musicians: Prevalence and association with psychopathology indicators. *Journal of Affective Disorders*, 152, 381-386.
- Batista, M. J. S. D. S. (2013). *Apoio aos alunos na aprendizagem da performance: treino da ansiedade em salas de estudo adaptadas* (Dissertação de Mestrado). Universidade Católica Portuguesa. <http://hdl.handle.net/10400.14/21464>
- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., Segal, Z. V., Abbey, S., Speca, M., Velting, D., Devins. G. (2004). Mindfulness: A Proposed Operation Definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*. 11(3), 230-241.
- Brown, T. A., O’Leary, T. A., & Barlow, D. H. (2001). *Generalized anxiety disorder. Clinical handbook of psychological disorders: A step-by-step treatment manual*. Guildford Publications.
- Craske, M. G., & Craig, K. D. (1984). Musical performance anxiety: The three-systems model and self-efficacy theory. *Behaviour research and therapy*, 22(3), 267-280.
- Cunha, A. S. D. (2013). *Ansiedade na Performance Musical: causas, sintomas e estratégias de estudantes de flauta*. (Dissertação de Pós-Graduação para a obtenção do título de Mestre em Música). Universidade Federal do Rio Grande do Sul [Repositório Digital da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. <http://hdl.handle.net/10183/70226>]
- Mendes, D. C. G. (2014). Habilidades e Estratégias para gerir a Ansiedade antes e durante o recital: um estudo multicaso com pianistas estudantes e profissionais. *Música em Perspetiva*, 7, 81-109.
- Damas, C. A. M. D. C. (2017). *A confiança na diminuição da ansiedade de músicos eruditos*. Tese de Doutoramento em Ciências Musicais e Psicologia da Música. Universidade Nova de Lisboa.

- Dobos, B., Piko, B. F., & Kenny, D. T. (2019). Music performance anxiety and its relationship with social phobia and dimensions of perfectionism. *Research Studies in Music Education, 41*(3), 310-326.
- Evans, P. (2015). Self-determination theory: An approach to motivation in music education. *Musicae Scientiae, 19*(1), 65-83.
- Eysenck, M. W., & Keane, M. T. (2017). *Manual de Psicologia Cognitiva - 7*. Artmed Editora.
- Ginsburg, G. S., La Greca, A. M., & Silverman, W. K. (1998). Social anxiety in children with anxiety disorders: Relation with social and emotional functioning. *Journal of abnormal child psychology, 26*, 175-185.
- Kaleńska-Rodzaj, J. (2018). Waiting for the concert. Pre-performance emotions and the performance success of teenage music school students. *Polish Psychological Bulletin, 49*(3).
- Kenny, D. T. (2000). Psychological foundations of stress and coping: A developmental perspective. In Kenny, D. T., Carlson, J. G., McGuigan, F. J., & Sheppard, J. L. (Eds.), *Stress and health: Research and clinical applications (1^a ed. pp. 31-51)*. Harwood Academic Publishers 467.
- Kenny, D. T. (2004). *Music performance anxiety: is it the music, the performance or the anxiety. Music Forum 10, pp. 38-43* .
- Kenny, D. T. (2006). Music performance anxiety: Origins, phenomenology, assessment and treatment. *Context: Journal of music research, 31*, 51-64.
- Kenny, D. T., & Osborne, M. S. (2006). Music performance anxiety: New insights from young musicians. *Advances in cognitive psychology, 2*(2-3), 103-112.
- Kenny, D. T., Davis, P., & Oates, J. (2004). Music performance anxiety and occupational stress amongst opera chorus artists and their relationship with state and trait anxiety and perfectionism. *Journal of anxiety disorders, 18*(6), 757-777.
- Lehmann, A. C., Sloboda, J. A., & Woody, R. H. (2007). *Psychology for musicians: Understanding and acquiring the skills*. Oxford University Press.
- Lima, I. (2021). *Ansiedade na Performance: um Contributo para a sua gestão*. (Prova de Aptidão Artística). Academia de Música de Vilar do Paraíso.
- Luszczynska, A., & Schwarzer R. (2005). *Social Cognitive Theory*. In M. Conner, & P. Norman (Eds.) (2005). *Predicting Health Behavior (2nd ed.)*. Open University Press.

- Maroco, J. P. (2018). *Análise Estatística com o SPSS Statistics*. ReportNumber.
- McPherson, G. E., Miksza, P., & Evans, P. (2018). *Self-regulated learning in music practice and performance*. In D. H. Schunk & J. A. Greene (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (2^a ed. , pp. 181-193). Routledge.
- McPherson, G. E., & Zimmerman B. J. (2002) *Self-regulation of musical learning: A social cognitive perspective*. In R. Colwell & C. Richardson (eds.), *The New handbook of research on music teaching and learning*, pp. 327-347. Oxford University Press.
- Mendanha, Z. E. P. (2014). *Ansiedade na performance: causas e possíveis curas* (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Música de Lisboa. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/4484>
- Mendes, D. G. (2014). *Habilidades e Estratégias para gerir a ansiedade antes e durante o recital: um estudo multicaso com pianistas estudantes e profissionais*. *Música em Perspetiva*. 7(1), 81-109.
- Melo, M. (2024). *Comunicação pessoal*.
- Moura, N. M. T. (2019). *A exposição gradual como estratégia de gestão da ansiedade na performance musical em crianças e adolescentes* (Dissertação de Mestrado). Universidade Católica Portuguesa do Porto. Repositório Institucional da Universidade Católica Portuguesa. <http://hdl.handle.net/10400.14/28906>
- Neto, S. (2018). *Ansiedade na Performance Musical de Música de câmara: o Efeito do Biofeedback como Medida Interventiva em Quarteto de Trombones* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Aveiro.
- Osborne, M. S. (2013). *Maximising performance potential: the efficacy of a performance psychology program to reduce music performance anxiety and build resilience in adolescents*. In *Proceedings of the international symposium on performance science* (pp. 303-310). Brussels, Belgium: Association Européenne des Conservatoires.
- Osborne, M. S., & Franklin, J. (2002). *Cognitive processes in music performance anxiety*. *Australian Journal of Psychology*, 54(2), 86-93.
- Osborne, M. S., & Kenny, D. T. (2005). *Development and validation of a music performance anxiety inventory for gifted adolescent musicians*. *Journal of anxiety disorders*, 19(7), 725-751.

- Osborne, M. S., & Kenny, D. T. (2008). The role of sensitizing experiences in music performance anxiety in adolescent musicians. *Psychology of music*, 36(4), 447-462.
- Patston, T. (2014). Teaching stage fright? Implications for music educators. *British Journal of Music Education*, 31(1), 85-98.
- Patson, T. & Osborne, M.S. (2016). The developmental features of music performance anxiety and perfectionism in school age music students. *Performance Enhancement & Health*, 4, 42-49
- Perrotta, G. (2019). Anxiety disorders: definitions, contexts, neural correlates and strategic therapy. *Jacobs Journal of Neurology and Neuroscience*, 6(1), 042.
- Pinheiro, A. I. F. (2018). *A ansiedade na performance musical em crianças de iniciação musical: estudo de validação da escala MPAI-A* (Dissertação de Mestrado). Universidade Católica Portuguesa do Porto. Repositório Institucional da Universidade Católica Portuguesa. <http://hdl.handle.net/10400.14/31777>
- Reed, S. K. (2006). *Cognition: Theories and applications* (7^a ed.). Wadsworth Publishing.
- Ryan, C. (2005). Experience of musical performance anxiety in elementary school children. *International Journal of Stress Management*, 12(4), 331.
- Ryan, C. A. (2003). *A study of the differential responses of male and female children to musical performance anxiety* (Doctor Thesis). McGill University.
- Silva, A. M. B. D. (2019). *Relatório da prática de ensino supervisionada realizada na Escola Artística de Música do Conservatório Nacional: ansiedade e auto-eficácia na performance artística e musical* (Relatório de Estágio Supervisionado). Universidade de Évora.
- Sinico, A., Gualda, F., & Winter, L. (2012). *Coping Strategies for Music Performance Anxiety: a study on flute players*. In Cambouropoulos E., Tsougras C., Mavromatis P. & Pasiadis K. (Eds) *In Proceedings of the 12th International Conference of Music Perception and Cognition and 8th Triennial Conference of European Society for the Cognitive Science of Music*. Thessaloniki, Greece: Aristotle University of Thessaloniki (pp. 939-942).
- Spielberger, C. D. (Ed.). (1966). *Anxiety and behavior*. Academic press.
- Tempera, A. R. C. (2018). *Music Performance Anxiety among Classical Musicians: Strategies for Improving Performance and Applications for Classical Guitarists* (Tese de Doutoramento). Universidade de Évora.

- Theodorakis, Y., Weinberg, R., Natsis, P., Douma, I., & Kazakas, P. (2000). The effects of motivational versus instructional self-talk on improving motor performance. *The sport psychologist, 14*(3), 253-271.
- Trigo, P. G. R. (2015). *Contributos para a validação do Music Performance Anxiety Inventory for Adolescents (MPAI-A) na língua portuguesa* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Aveiro.
- Usher, E. L., & Schunk, D. H. (2018). *Social cognitive theoretical perspective of self-regulation*. In D. H. Schunk, & J. A. Greene (Eds.) (2018). *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (2nd Ed.). (pp. 19-35). Routledge.
- Wilson, G. D. (2002). *Psychology for performing artists*. Whurr Publishers, 208-230.
- Zakaria, J. B., Musib, H. B., & Shariff, S. M. (2013). Overcoming performance anxiety among music undergraduates. *Procedia-social and behavioral sciences, 90*, 226-234.
- Zarza-Alzugaray, F. J., Orejudo, S., Casanova, O., & Aparicio-Moreno, L. (2018). Music performance anxiety in adolescence and early adulthood: Its relation with the age of onset in musical training. *Psychology of Music, 46*(1), 18-32.
- Zimmerman, B. J. (2002). *Becoming a self-regulated learner: An overview. Theory into practice, 41*(2), 64-70.

Anexos

Anexo 1 - Dados dos participantes

Género	Número	%	Idade	Número	%	Grau	Número	%
Feminino	18	51,4%	7	3	8,6%	Iniciação	9	25,7%
Masculino	17	48,6%	8	2	5,7%	1º	7	20,0%
			9	1	2,9%	2º	4	11,4%
			10	7	20,0%	3º	3	8,6%
			11	5	14,3%	4º	4	11,4%
			12	4	11,4%	5º	2	5,7%
			13	2	5,7%	6º	1	2,9%
			14	6	17,1%	7º	3	8,6%
			16	5	14,3%	Livre	2	5,7%

Anexo 2 - Questionário sobre a Auto-regulação da aprendizagem

Listagem	Raramente	Poucas vezes	Algumas vezes	Frequentemente	Sempre
1.1- Em situações de stress, não consigo dominar o nervosismo. (Item Invertido)	1	2	3	4	5
1.2- Tenho dificuldade em concentrar-me no estudo em casa. (Item Invertido)	1	2	3	4	5
1.3- Geralmente, sinto dificuldade em concentrar-me nas aulas de piano. (Item Invertido)	1	2	3	4	5
1.4- Geralmente, estudo as peças do início ao fim	1	2	3	4	5
1.5- Geralmente, estudo as passagens das peças onde sinto mais dificuldade	1	2	3	4	5
1.6- Costumo estudar as peças ao longo da semana.	1	2	3	4	5
1.7- Tenho pouco tempo para estudar porque faço outras atividades. (Item Invertido)	1	2	3	4	5
1.8- Geralmente faço outras coisas em vez de estudar piano. (Item Invertido)	1	2	3	4	5
1.9- Estudo piano por obrigação. (Item Invertido)	1	2	3	4	5
1.10- Estudo piano porque gosto do instrumento.	1	2	3	4	5
1.11- Estudo para ter sucesso nas aulas e nas audições.	1	2	3	4	5
1.12- Estudo piano para agradar à minha família/amigos.	1	2	3	4	5
1.13- Estudo piano para ser bem visto/a.	1	2	3	4	5
1.14- Tenho orgulho da forma como toco.	1	2	3	4	5
1.15- Tenho medo de falhar notas nas peças. (Item Invertido)	1	2	3	4	5
1.16- Fico feliz quando outras pessoas querem ouvir-me tocar piano.	1	2	3	4	5
1.17- Antes das aulas/audições sinto-me nervoso. (Item Invertido)	1	2	3	4	5
1.18- Gosto de conviver com os meus colegas da classe de piano.	1	2	3	4	5
1.19- Estou confortável na presença do professor.	1	2	3	4	5
1.20- Os meus pais incentivam-me a tocar piano.	1	2	3	4	5
1.21- Considero os meus colegas da classe de piano como meus amigos.	1	2	3	4	5
1.22- Sinto-me calmo quando estou em casa a estudar piano.	1	2	3	4	5
1.23- O ambiente da sala de aula ajuda-me a estar concentrado/a.	1	2	3	4	5
1.24- As aulas de piano costumam correr bem.	1	2	3	4	5
1.25- Evito tocar à frente de outras pessoas. (Item Invertido)	1	2	3	4	5
1.26- Fico entusiasmado/a por aprender peças novas.	1	2	3	4	5
1.27- Fico triste quando falho notas a tocar. (Item Invertido)	1	2	3	4	5
1.28- Geralmente sinto-me capaz de tocar as peças que estou a aprender.	1	2	3	4	5
1.29- Quando tenho mais dificuldade numa peça, estudo-a mais.	1	2	3	4	5

Anexo 3 - Questionário sobre a Ansiedade na performance

Lista de itens	Raramente	Poucas vezes	Algumas vezes	Frequentemente	Sempre
2.1- Antes de tocar na audição, sinto tensão muscular.	1	2	3	4	5
2.2- Antes de tocar estou a tremer.	1	2	3	4	5
2.3- Antes de tocar sinto um aperto na barriga.	1	2	3	4	5
2.4- Quando toco em público, o meu coração bate mais rápido.	1	2	3	4	5
2.5- Quando toco em público, tenho falhas de memória.	1	2	3	4	5
2.6- Preocupo-me com as minhas capacidades para tocar.	1	2	3	4	5
2.7- Tenho medo de me enganar na audição.	1	2	3	4	5
2.8- Preocupo-me se os meus pais possam não gostar da audição.	1	2	3	4	5
2.9- Preocupo-me se o meu/minha professor/a possa não gostar da audição.	1	2	3	4	5
2.10- Quando acabo de tocar, sinto-me bem com o que fiz. (Item Invertido)	1	2	3	4	5
2.11- Evito tocar em público.	1	2	3	4	5
2.12- Entro em pânico quando me engano.	1	2	3	4	5
2.13- Fico nervoso ou irritado antes da audição.	1	2	3	4	5