



CATOLICA
ESCOLA DAS ARTES

PORTO

RELATÓRIO DA PRÁTICA PROFISSIONAL E PROJETO DE
INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: A EXPOSIÇÃO GRADUAL
COMO ESTRATÉGIA DE GESTÃO DA ANSIEDADE NA
PERFORMANCE MUSICAL EM CRIANÇAS E
ADOLESCENTES

Relatório e projeto apresentados à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de mestre em Ensino de Música

Nádia Margarida Trindade Moura

Porto, maio de 2019



CATOLICA
ESCOLA DAS ARTES

PORTO

RELATÓRIO DA PRÁTICA PROFISSIONAL E PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: A EXPOSIÇÃO GRADUAL COMO ESTRATÉGIA DE GESTÃO DA ANSIEDADE NA PERFORMANCE MUSICAL EM CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Relatório e projeto apresentados à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de Mestre em Ensino de Música

- Área de Especialização: Classe Instrumental e Vocal (Saxofone e Classe de Conjunto)

Nádia Margarida Trindade Moura

Trabalho efetuado sob a orientação de
Professora Doutora Sofia Serra

Porto, maio de 2019

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Sofia Serra, pela orientação e apoio constante, e por despertar o meu interesse pelos caminhos da apaixonante área da Psicologia da Música.

Ao Professor Paulo Veiga, orientador pedagógico cooperante, pelos conselhos, amizade e partilha de conhecimentos e práticas que irei levar para a vida profissional e pessoal.

Ao Guia, pela ajuda, paciência, humor e boa disposição, que tornaram o caminho bem mais fácil e feliz de realizar.

Aos meus pais e ao Henrique, por acreditarem em mim e nas minhas capacidades desde o início, apoiando incondicionalmente esta escolha.

Por último, a todos os que contribuíram para a realização deste projeto – professores e funcionários da EMPV, encarregados de educação e alunos envolvidos, pela disponibilidade e participação neste desafio.

RESUMO

O presente relatório encontra-se dividido em duas partes: relatório da Prática Profissional e Projeto de Intervenção Pedagógica. A primeira parte trata da descrição do percurso realizado no âmbito do estágio profissional efetuado no ano letivo 2018/2019 na Escola de Música da Póvoa de Varzim, na área de especialização de classe instrumental e vocal: saxofone e classe de conjunto. A par das aulas lecionadas em tempo letivo, com supervisão, foram também dinamizadas várias atividades extracurriculares e implementada uma investigação envolvida na temática da ansiedade na performance musical.

Na segunda parte apresenta-se o projeto de intervenção pedagógica “A exposição gradual como estratégia de gestão da ansiedade na performance musical em crianças e adolescentes”, sob a forma de artigo científico. Através da construção de uma hierarquia gradual de 10 situações de exposição à ansiedade, e sua realização, procurou-se que os 5 alunos participantes se familiarizassem e aprendessem a gerir a ansiedade. A metodologia utilizada foi a de investigação-ação, baseada na teoria desenvolvida por Cynthia Last. Os resultados da intervenção apontaram uma redução dos níveis de ansiedade dos participantes e num aumento dos seus níveis de autoconfiança, de preparação para a tarefa e de motivação para tocar em público.

Palavras-Chave: Ansiedade na Performance Musical; Prática de Ensino Supervisionada; Projeto de Intervenção Pedagógica; Performance Instrumental; Ensino Artístico.

ABSTRACT

This report is divided into two parts: Professional Practice report and Pedagogical Intervention Project. The first part is the description of the journey accomplished within the professional internship done during the school year 2018/2019 at Escola de Música da Póvoa de Varzim, in the area of specialization of vocal and instrumental class: saxophone and class ensembles. As well as the classes taught during the school timetable schedule, with supervision, were also dinamized various extracurricular activities and implemented an investigation involved in the theme of music performance anxiety.

In the second part is presented the pedagogical intervention project “Gradual exposure as a strategy of music performance anxiety management among children and adolescents”, in the form of a scientific article. Through the construction of a gradual hierarchy of 10 exposure situations to anxiety, and its execution, was intended that the 5 participating students became familiar and learnt to manage anxiety. The methodology used was the research-action, based on the theory developed by Cynthia Last. The results of the intervention pointed a reduction of anxiety levels of the participants and increase of their levels of self confidence, of preparation for the task and of motivation to public performance.

Keywords: Music Performance Anxiety; Supervised Teaching Practice; Pedagogical Intervention Project; Instrumental Performance; Artistic Education.

SIGLÁRIO

ABMPV – Associação da Banda Musical da Póvoa de Varzim

APM – Ansiedade na Performance Musical

EA – Escola das Artes

EE – Encarregados de Educação

EMPV – Escola de Música da Póvoa de Varzim

EMMPV – Escola Municipal de Música da Póvoa de Varzim

PE – Projeto Educativo

PIP – Projeto de Intervenção Pedagógica

UCP – Universidade Católica Portuguesa

ÍNDICE

| | |
|--|-----|
| AGRADECIMENTOS..... | i |
| RESUMO | ii |
| ABSTRACT | iii |
| SIGLÁRIO..... | iv |
| INTRODUÇÃO | 1 |
| 1. ENQUADRAMENTO | 2 |
| 1.1. Entidade acolhedora | 2 |
| 1.2. Breve referência ao percurso profissional anterior à prática profissional..... | 3 |
| 1.3. Área do estágio..... | 4 |
| 1.4. Experiência prévia na instituição..... | 4 |
| 2. DESCRIÇÃO DETALHADA..... | 5 |
| 2.1. Contextualização da prática pedagógica no projeto educativo | 5 |
| 2.2. Objetivos do estágio..... | 6 |
| 2.3. Estratégias planeadas..... | 7 |
| 2.4. Caracterização das turmas lecionadas | 9 |
| 2.5. Registo das aulas dadas e assistidas..... | 11 |
| 2.5.1. Registo das aulas dadas com supervisão..... | 11 |
| 2.5.2. Registo das aulas assistidas | 14 |
| 2.6. Planificações das aulas dadas..... | 18 |
| 2.7. Elaboração de materiais pedagógicos..... | 19 |
| 2.8. Relacionamento com encarregados de educação | 21 |
| 2.9. Integração no grupo profissional | 23 |
| 2.10. Comentários das aulas assistidas | 24 |
| 2.11. Reflexão sobre os resultados obtidos pelos alunos | 25 |
| 2.12. Identificação e descrição dos principais desafios do estágio e seus resultados | 26 |
| 2.13. Breve descrição do projeto de intervenção pedagógica desde a conceção até à execução | 27 |
| 3. AVALIAÇÃO DO PERCURSO REALIZADO | 29 |
| 3.1. Autoavaliação da prática profissional | 29 |
| 3.2. Coavaliação da prática docente | 30 |
| 3.2.1. Pelos alunos..... | 30 |
| 3.2.2. Pelos colegas | 31 |
| 3.2.3. Pelo orientador pedagógico, Professor Paulo Veiga | 32 |
| 3.2.4. Pela orientadora científica, Professora Doutora Sofia Serra..... | 33 |

| | | |
|--|--|-----|
| 4. | REFLEXÃO FINAL..... | 34 |
| 4.1. | Síntese das principais aprendizagens efetuadas..... | 34 |
| 4.2. | Perspetiva crítica acerca do desempenho | 35 |
| 4.3. | O que gostaria de ter aprendido e não aprendeu..... | 35 |
| 4.4. | Proposta para o desenvolvimento das práticas educativas na escola..... | 36 |
| PARTE II – RELATÓRIO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: A EXPOSIÇÃO GRADUAL COMO ESTRATÉGIA DE GESTÃO DA ANSIEDADE NA PERFORMANCE MUSICAL EM CRIANÇAS E ADOLESCENTES..... | | 37 |
| 1. | RESUMO | 38 |
| 2. | ESTADO DA ARTE..... | 42 |
| 2.1. | Ansiedade na Performance Musical (APM)..... | 42 |
| 2.2. | A Técnica da Exposição Gradual..... | 44 |
| 2.3. | O exercício “A Lista dos 10 itens”..... | 46 |
| 3. | METODOLOGIA..... | 49 |
| 3.1. | Objetivos | 49 |
| 3.2. | Participantes..... | 50 |
| 3.3. | Tempos..... | 51 |
| 3.4. | Procedimentos | 52 |
| 3.5. | Instrumentos de recolha e produção de dados | 53 |
| 3.5.1. | Observação de Campo e Diário de Bordo | 53 |
| 3.5.2. | Entrevista Semiestruturada..... | 53 |
| 3.5.3. | Inquéritos por questionários..... | 54 |
| 4. | APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS..... | 55 |
| 5. | CONCLUSÕES..... | 66 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | | 68 |
| ANEXOS | | 74 |
| ANEXO I – Planificações das aulas assistidas pelos Orientadores Científico e Pedagógico Cooperante..... | | 75 |
| ANEXO II – Guiões de Observação das práticas pedagógicas | | 102 |
| ANEXO III – Sumários das Aulas Dadas e Assistidas | | 111 |
| ANEXO IV – Registos das Atividades Realizadas no Ano Letivo 2018/2019..... | | 121 |
| ANEXO V - Termos de consentimento informado aos encarregados de educação relativo ao projeto | | 127 |
| ANEXO VI – Termos de consentimento informado aos encarregados de educação relativo à autorização de recolha de imagem e vídeo | | 128 |
| ANEXO VII – Evidências fotográficas das sessões realizadas no âmbito do PIP..... | | 129 |
| ANEXO VIII – Guião de Entrevista a Professores de Instrumento | | 149 |

| | |
|---|-----|
| ANEXO IX - Modelo de questionário inicial diagnóstico dos alunos | 152 |
| ANEXO X – Modelo de questionário pós-sessão dos alunos..... | 156 |
| ANEXO XI – Modelo de questionário final dos alunos | 158 |
| ANEXO XII – Modelo de questionário final dos professores de instrumento | 160 |
| ANEXO XIII - Análise de conteúdo das entrevistas a 4 professores de instrumento | 161 |

Índice de Figuras

| | |
|--|----|
| Figura 1 - Escola de Música da Póvoa de Varzim (EMPV) | 2 |
| Figura 2 - Exercício da Lista de 10 itens (Last, 2006, p.321)..... | 47 |

Índice de Gráficos

| | |
|---|----|
| Gráfico 1 - Níveis de ansiedade no decorrer das 10 sessões | 59 |
| Gráfico 2 - Comparação entre o estado inicial e final de APM dos participantes..... | 62 |
| Gráfico 3 - Afirmações sobre a APM no questionário final dos participantes | 62 |
| Gráfico 4 - Alterações nos níveis de autoconfiança | 63 |
| Gráfico 5 - Alterações na relação com o público..... | 63 |

Índice de Tabelas

| | |
|--|----|
| Tabela 1 - Registo das aulas dadas com supervisão..... | 11 |
| Tabela 2 - Registo das aulas assistidas | 15 |
| Tabela 3 - Caracterização da Amostra..... | 50 |
| Tabela 4 - Listas de 10 itens dos participantes..... | 58 |

INTRODUÇÃO

O presente documento constitui o relatório final integrado no Mestrado em Ensino de Música da Escola das Artes (EA) da Universidade Católica Portuguesa (UCP). Encontra-se dividido em duas grandes partes: a primeira consiste no Relatório da Prática Profissional e a segunda no Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP).

Na primeira parte é feita uma descrição do trabalho desenvolvido ao longo do presente ano letivo, no estágio de prática profissional contemplado no plano de formação do mestrado e realizado na Escola de Música da Póvoa de Varzim (EMPV). Esta parte encontra-se estruturada em quatro secções: o enquadramento, a descrição detalhada, a avaliação do percurso realizado e a reflexão final. No enquadramento é feita uma caracterização da entidade acolhedora, do meu percurso profissional, da área de especialização e da experiência prévia na instituição. A seguinte secção apresenta uma descrição detalhada das várias componentes do estágio, passando pela sua articulação com o projeto educativo, os seus objetivos, o decorrer das aulas e as suas planificações, os materiais pedagógicos desenvolvidos, o relacionamento com encarregados de educação e com o grupo profissional, os resultados obtidos pelos alunos, os desafios que emergiram, e uma breve explicação do projeto implementado. Na terceira secção deste relatório apresenta-se a avaliação da prática docente, sob a forma de autoavaliação e coavaliação por parte dos orientadores, colegas docentes e alunos. Por último, a quarta secção trata-se de uma reflexão final acerca das aprendizagens efetuadas e do meu desempenho (pontos fortes, pontos a melhorar e a aprender), bem como uma proposta de desenvolvimento das práticas educativas da escola.

Na segunda parte apresenta-se o projeto de intervenção pedagógica centrado no tema “A exposição gradual como estratégia de gestão da ansiedade na performance musical em crianças e adolescentes”. Após um período de observação e reflexão sobre o contexto educativo da EMPV, com vista a melhorar algum problema através deste projeto, percebi que a ansiedade era um fator condicionador do desempenho performativo dos alunos, prejudicando-o frequentemente. Assim sendo, os objetivos deste PIP passaram por desenvolver estratégias de redução e gestão da ansiedade na performance musical (APM); otimizar a experiência performativa dos alunos, dinamizando mais audições e situações de exposição pública, e recolher informações sobre o conhecimento e a ação dos professores de instrumento neste âmbito. O PIP segue a estrutura de um artigo científico, no qual se apresenta uma revisão do estado da arte na temática da APM; a metodologia utilizada no projeto – caracterização da amostra, dos procedimentos, tempos e instrumentos de recolha e produção de dados; a análise e discussão dos principais resultados; e por último, as conclusões geradas por esta investigação.

1. ENQUADRAMENTO

1.1. Entidade acolhedora

A prática profissional foi realizada na Escola de Música da Póvoa de Varzim (EMPV). Inicialmente designada por Escola Municipal de Música da Póvoa de Varzim (EMMPV), esta instituição foi criada em 1988, constituindo-se um estabelecimento de ensino vocacional integrado na rede escolar nacional do ensino da Música, tutelado pelo Ministério da Educação. A EMMPV obteve aprovação provisória de funcionamento do Ensino Básico, com



Figura 1 - Escola de Música da Póvoa de Varzim (EMPV)

paralelismo pedagógico, em 1990; a mesma aprovação para o Ensino Complementar foi obtida no ano letivo de 1991/1992; por último, a autorização definitiva de funcionamento foi concedida pelo Ministério da Educação no ano letivo de 1996/1997. Em 2003 nasceu a Associação Pró-Música da Póvoa de Varzim, criada pela Câmara Municipal da Póvoa de Varzim e pela Banda Musical da Póvoa de Varzim, que passou a gerir o Festival Internacional de Música da Póvoa de Varzim, a Orquestra Sinfónica da Póvoa de Varzim e a Escola de Música, que passou a denominar-se Escola de Música da Póvoa de Varzim.

Atualmente, a EMPV conta com cerca de 350 alunos por ano, distribuídos pelas diversas variantes de ensino. Na oferta formativa da EMPV constam os cursos: Pré-Iniciação Musical (regime autofinanciado); Iniciação em Música no 1º CEB (contrato de patrocínio e/ou regime autofinanciado); Básico de Música nos 2º e 3º CEB e Secundário de Música (regimes articulado, supletivo financiado e supletivo autofinanciado); Básico de Canto Gregoriano nos 2º e 3º CEB e Secundário de Canto (regimes articulado e supletivo autofinanciado); e cursos livres. São lecionados nesta instituição os seguintes instrumentos musicais: Acordeão, Clarinete, Contrabaixo, Cravo, Canto Gregoriano, Fagote, Flauta de Bisel, Flauta Transversal, Guitarra, Oboé, Órgão, Percussão, Piano, Saxofone, Técnica Vocal e Repertório, Trombone, Trompa, Trompete, Viola de Arco, Violino e Violoncelo.

A EMPV dinamiza ainda outras atividades, oferecendo um leque variado de conjuntos instrumentais e vocais – Orquestras de Cordas, Orquestras de Sopros, Coro Juvenil Pró-Música, Coro Infantil, Classes de Conjunto do Articulado; e promovendo vários eventos de carácter artístico, entre

os quais o Festival Internacional de Música da Póvoa de Varzim, os Concursos de Trompete e de Piano da Póvoa de Varzim, o Encontro Coral da Póvoa de Varzim, entre outros.

1.2. Breve referência ao percurso profissional anterior à prática profissional

Natural de Vila do Conde, iniciei os meus estudos musicais aos 13 anos de idade, na Associação da Banda Musical da Póvoa de Varzim, onde comecei a aprender clarinete. Paralelamente, ingressei na Escola de Música da Póvoa de Varzim, no curso básico de clarinete e guitarra. Aos 14 anos iniciei os estudos de saxofone, passando a estudar apenas este instrumento. No ensino complementar frequentei o Conservatório de Música do Porto, na classe da Professora Isabel Anjo. Em 2014 ingressei na Universidade de Aveiro – Departamento de Comunicação e Arte, onde terminei a licenciatura em Música – Variante Saxofone no ano de 2017, na classe do Professor Fernando Ramos.

Ao longo do meu percurso tive oportunidade de trabalhar com alguns dos saxofonistas mais conceituados, entre os quais Claude Delangle, Vincent David, Nacho Gáscon, Ties Mellema, Johan van der Linden, Christophe Grézes, Antonio Felipe Belijar, Joe Murphy, entre outros. Em orquestra, pude trabalhar com vários maestros, como Fernando Marinho, Paulo Martins e Luís Carvalho. Pertenci a formações como a Big Band da Universidade de Aveiro, a Orquestra de Sopros do Deca, a Orquestra de Saxofones do Deca, a Orquestra de Sopros do Conservatório de Música do Porto (com a qual gravei o CD *Overture to Avalon* em 2013), a Big Band do Conservatório de Música do Porto, e a Orquestra de Sopros da Escola de Música da Póvoa de Varzim.

Atualmente, sou chefe de naipe na Banda Musical da Póvoa de Varzim, e saxofonista (barítono) residente na Orquestra de Jazz de Águeda – OJA. Sou também membro cofundador do quarteto de saxofones *Mace Quartet*, com o qual já fiz variados concertos, destacando-se o Tedx Aveiro 2017, a Lean Conference 2017, o FISP 2016 (Festival Internacional de Saxofone de Palmela) e o Made in Deca 2015 e 2016.

A minha atividade docente iniciou-se em 2014 na Escola de Música da Associação da Banda Musical da Póvoa de Varzim, instituição onde continuo a lecionar a disciplina de Saxofone. A partir de 2017 passei também a lecionar a disciplina de Expressão Musical no Jardim de Infância de S. Lázaro. No ano letivo 2017/2018 fui professora de Música nas AEC (Atividades de Enriquecimento Curricular), em regime de substituição, na EMPV.

1.3. Área do estágio

Esta prática profissional realiza-se na área de Prática Instrumental e Vocal: Saxofone (grupo de recrutamento M18) e Classe de Conjunto (grupo de recrutamento M32). As aulas de saxofone decorreram em regime individual, em blocos de 45 minutos semanais; as aulas de Classe de Conjunto – disciplina de Orquestra de Sopros – decorreram em blocos de 60 minutos semanais.

1.4. Experiência prévia na instituição

A EMPV foi a primeira escola de música do ensino artístico oficial que frequentei, pelo que, embora não seja docente titular da instituição, mantenho uma relação muito próxima com a mesma e com os seus professores.

Tal como a EMPV, a Associação da Banda Musical da Póvoa de Varzim (ABMPV) – local onde sou docente de saxofone – pertence à Associação Pró-Música, estrutura vocacionada para a pedagogia, prática e fruição da Música no concelho da Póvoa de Varzim. Deste modo, existe uma consonância de ideais entre ambas as instituições, quer no sentido de formar profissionais de música, quer no de promover o desenvolvimento cultural e social do meio envolvente. Assim sendo, são frequentes os projetos colaborativos entre a EMPV e a ABMPV, o que me permite conhecer de perto o Projeto Educativo e a dinâmica da escola de estágio.

No ano letivo 2017/18 fui docente titular da EMPV nas Atividades de Enriquecimento Curricular, tendo participado em vários projetos extracurriculares, entre os quais o Musical Aladino, resultante de uma parceria entre alunos das escolas do 1º ciclo da cidade e alunos do ensino artístico especializado.

2. DESCRIÇÃO DETALHADA

2.1. Contextualização da prática pedagógica no projeto educativo

Segundo Costa (1996, p.10), o Projeto Educativo de uma escola define-se como:

Documento de carácter pedagógico que, elaborado com a participação da comunidade educativa, estabelece a identidade própria de cada escola através da adequação do quadro legal em vigor à sua situação concreta, apresenta o modelo geral de organização e os objectivos pretendidos pela instituição e, enquanto instrumento de gestão, é ponto de referência orientador na coerência e unidade da acção educativa (Costa, 1996, p.10).

Deste modo, o PE apresenta não só aquilo que a escola pretende – ao nível da política educativa, das práticas pedagógicas, do modelo organizacional –, mas também aquilo que a escola é, na sua singularidade (Costa, 1996). Na EMPV, o PE é considerado um “precioso instrumento de trabalho”, em constante atualização, que visa melhorar a qualidade do ensino e da vida na comunidade escolar (Projeto Educativo EMPV, p.4). Como tal, quando dei início à minha prática pedagógica foi essencial a leitura e compreensão deste PE, cujos ideais vão de encontro às minhas visões enquanto docente.

O papel dos professores é fundamental na conceção e implementação de um PE. Como agentes de mudança, os professores têm a oportunidade de se envolver ativamente através da reflexão crítica acerca da escola, dos seus problemas e da criação de estratégias para alcançar a concretização dos mesmos (Braz, 2012). Neste sentido, são promovidas duas características distintivas da profissão docente enumeradas por Roldão (2009): a reflexividade – capacidade de refletir e avaliar as suas práticas, adaptando-as a novas situações; e o poder – autonomia e possibilidade de decidir sobre a forma mais eficaz de fazer aprender. Por outro lado, este envolvimento fomenta ainda uma cultura colaborativa entre professores, que por muitas vezes tive oportunidade de vivenciar na EMPV, fazendo com que tomem decisões em conjunto e resolvam conflitos, tendo em conta o bem comum.

No PE da EMPV lê-se que os objetivos inerentes à sua criação foram:

- “incentivar a formação de profissionais na área da Música”;
- “promover o acesso da população escolar concelhia ao seu enriquecimento cultural e, a nível curricular, a frequência de diversos cursos de Música...”;
- “contribuir para a ocupação dos tempos livres (especialmente os dos mais jovens) com possibilidade de frequência de Cursos com Planos Próprios da Escola (CPPE)...”;
- “promover o desenvolvimento cultural não só da cidade, mas de todo o concelho da Póvoa de Varzim.” (PE EMPV, p. 20).

Perante a possibilidade de criar o seu próprio PE, a escola torna-se mais autónoma, já que constrói uma identidade tendo em conta o meio que a envolve e as necessidades que este meio apresenta. Como escola do ensino artístico, a EMPV proporciona aos alunos oportunidades de aprendizagem extracurriculares, como concursos e *masterclasses*, que se realizam no espaço escolar e que integram o seu Plano Anual, contribuindo, desta forma, para uma formação mais completa do indivíduo.

Através do seu PE, a EMPV apela ao “espírito criativo e à sensibilidade de cada elemento da comunidade educativa” (PE EMPV, p.61). A melhoria da qualidade de vida desta comunidade, bem como a abertura da escola à mesma, são objetivos da instituição, que dinamiza o contacto entre encarregados de educação, alunos, auxiliares e professores através de audições, concertos, projetos e momentos festivos nos quais participam de forma proativa. A EMPV é também palco de conferências, seminários e encontros das mais variadas áreas (tenha-se por exemplo, o reconhecido festival literário Correntes d’Escritas), nos quais alunos e membros da comunidade entram em contacto com novas realidades e conhecimentos.

Esta envolvência de todos os agentes da comunidade é, a meu ver, uma característica definidora da EMPV, que se traduz no ambiente familiar, positivo e propício ao desenvolvimento de aprendizagens que formam os alunos não só como músicos, mas como pessoas. Tendo em conta o Perfil do Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017), é imperativo providenciar uma educação centrada no indivíduo, tendo por base os valores fundamentais que o prepararão para integrar e participar no desenvolvimento da sociedade, como cidadão. Desta forma, é necessário aprender a viver juntos, a viver com os outros e a trabalhar em equipa, aprendizagens que a EMPV promove através da sua identidade pedagógica. Centrada no lema aglutinador do seu PE – “Do passado para o futuro pela recriação artística” – a EMPV procura desenvolver, no momento presente, competências que perdurarão e serão ferramentas úteis ao longo das vidas dos seus alunos.

2.2. Objetivos do estágio

Ao realizar este estágio tive como principal objetivo o de melhorar as minhas práticas pedagógicas, procurando crescer como docente e retirar proveito da possibilidade de lecionar e vivenciar o contexto do ensino artístico especializado, no qual nunca havia trabalhado anteriormente. Para alcançar esta grande meta, surgiram objetivos secundários: a aquisição e ampliação de conhecimento, a adaptação da prática profissional ao contexto no qual está inserida e a aprendizagem e colaboração com colegas docentes.

Segundo García (1999, p.103), “as práticas de ensino representam uma oportunidade privilegiada para aprender a ensinar” e para que tal aconteça devem ser consideradas quatro dimensões: em primeiro lugar, a compreensão da escola como um organismo em desenvolvimento, que possui a sua própria cultura, clima e estrutura de funcionamento; seguidamente, o entendimento dos problemas de ensino como problemas curriculares, condicionados por fatores como a escolha de materiais didáticos ou a planificação; em terceiro lugar encontra-se a articulação do ensino da classe com o projeto educativo da escola; e por último, a análise reflexiva do próprio professor e da sua ação, tendo em consideração aspetos como a cultura profissional, autonomia, compromisso, entre outros.

A motivação que me levou à realização do mestrado em ensino de música, e consequentemente deste estágio, surgiu de uma necessidade de formação para o exercício da docência, após anos de desenvolvimento como instrumentista. Tal como Arrais e Rodrigues (2011, p.107) afirmam, “as competências para se ser instrumentista não são as mesmas que as utilizadas pelo professor de instrumento”, pelo que a meu ver, é de extrema importância a aquisição de conhecimentos sobre novas abordagens pedagógicas e a abertura a uma atualização e adaptação destes mesmos conhecimentos, tendo em conta as necessidades dos alunos, da escola e do próprio meio envolvente, em constante evolução. Este empenho pessoal no desenvolvimento das competências pedagógicas é um fator influenciador da qualidade do professor de instrumento, a par do tempo que dedica à educação, da sua capacidade de comunicação e do tipo de atividades utilizadas no trabalho com os alunos (Lehmann, Sloboda & Woody, 2007). Deste modo, procurei durante este período dedicar algum tempo à reflexão sobre o trabalho desenvolvido enquanto professora, o que me permitiu escolher estratégias de ensino, desenvolver atividades e planificar as aulas de uma forma mais ponderada e focada na estruturação de um ensino de qualidade, através do qual os alunos conseguem atingir o sucesso musical e pessoal.

O estágio profissional realizado na EMPV constituiu efetivamente uma oportunidade de aprimorar as minhas competências pedagógicas, tanto ao nível do saxofone como da classe de conjunto, utilizando-as como ferramentas para alcançar os objetivos do projeto da escola: potenciar o desenvolvimento musical e pessoal dos alunos, promovendo a sua autonomia, responsabilidade e capacidade de autocrítica; apelar ao espírito criativo e à sensibilidade de cada elemento da comunidade educativa; e dinamizar a atividade artística e cultural no concelho.

2.3. Estratégias planeadas

As estratégias de ensino adotadas com vista a alcançar os objetivos anteriormente descritos tiveram como ponto central as necessidades apresentadas por cada aluno ou turma, sendo

constantemente adaptadas em prol do processo de ensino-aprendizagem e do próprio bem-estar do aluno, bem como dos objetivos específicos de cada aula e das competências a desenvolver. Para tal, baseei-me em conceitos abordados durante este mestrado, entre os quais a reflexividade do professor, a diferenciação pedagógica e a importância da relação professor-aluno.

Em primeiro lugar, destaco a importância de assumir uma postura reflexiva e autocrítica perante todas as estratégias planeadas. A meu ver, é imperativo que o professor avalie a eficácia das suas ações, reflita acerca do que correu bem e menos bem, e seja capaz de as alterar se assim for necessário. Segundo Schön (1992), o professor reflexivo aplica o processo de reflexão-na-ação em tempo real, no contexto de aula, deixando-se ser surpreendido pelo que o aluno faz, refletindo sobre o seu motivo e reformulando o problema suscitado, gerando novas tarefas e questões que testem as hipóteses por si formuladas. Por outro lado, a reflexão deve também ocorrer após a aula, fazendo uma retrospectiva acerca do que aconteceu e do que se observou, com vista a manter as estratégias ou eventualmente adotar um rumo diferente (Schön, 1992).

Segue-se a utilização de uma pedagogia diferenciada, pensada para cada aluno, que se revelou extremamente positiva no contexto de aula individual e coletiva. A diferenciação pedagógica tem por base a ideia de que cada aluno se deve encontrar em situações de aprendizagem produtivas para si o mais frequentemente possível, de modo a que as dificuldades sejam atenuadas e que se alcancem os objetivos delineados (Perrenoud, 2005). Procurei aplicá-la ao escolher repertório adequado às características do aluno – nível de aprendizagem, técnicas ou conteúdos que precisa de melhorar – e ao seu gosto pessoal, estabelecendo um compromisso entre as aprendizagens a interiorizar e os tipos de música que os alunos preferem tocar, o que se tornou num fator motivacional para o estudo do instrumento. Foquei-me também em proporcionar tarefas e situações de aprendizagem que permitissem aos alunos pôr em prática as competências adquiridas, de forma repetida e variada, o que segundo Perrenoud (2005) é uma forma autêntica de consolidação e exercitação de conhecimentos, em contextos surpreendentes e não antes experienciados. Desde audições de classe, intercalares, concertos de orquestra, até a momentos de apresentação pública para colegas e gravações (que irei abordar na parte II deste documento), os alunos puderam colocar o trabalho realizado nas aulas em prática, aproximando-se mais rapidamente do domínio do repertório.

A qualidade da relação professor-aluno foi também um fator a ter em conta durante este estágio. A construção de uma relação pedagógica assente no entendimento mútuo “facilita a troca construtiva de ideias, a análise de modelos de referência e o feedback sobre a performance do aluno” (Arrais & Rodrigues, 2011). Sendo as aulas de saxofone de carácter individual, ainda que ambos os alunos se mantenham na sala durante a lição, o estabelecimento de uma ligação mais próxima com os alunos é inevitável; ainda assim, algumas estratégias como o reforço positivo e a fomentação do diálogo e reflexão conjunta revelaram-se potenciadoras de uma aproximação por parte dos alunos,

sentindo-se responsáveis pelas escolhas e objetivos definidos na sua aprendizagem. Já nas aulas de orquestra, de carácter coletivo, preocupei-me em reservar momentos para que os alunos contribuíssem com as suas ideias, opiniões, e até críticas acerca do desempenho em grupo, a par de incentivar um ambiente descontraído, de entajuda e trabalho em equipa.

No que concerne às estratégias implementadas no âmbito específico da Música, absorvida pela temática da ansiedade na performance musical, foco do meu Projeto de Intervenção Pedagógica, não pude deixar de me centrar em algumas questões da Psicologia da Música e de as trabalhar nas aulas com vista a otimizar o desempenho dos meus alunos. Uma das estratégias utilizadas neste sentido foi a construção de representações mentais e cenários auditivos, – utilizando metáforas e apelando à criatividade dos alunos – que serviram de suporte ao tipo de carácter e de expressividade a utilizar em cada peça. Por exemplo, para explicar a um aluno o significado da indicação “*avec une tranquille bonne humeur*” é mais fácil pedir-lhe que imagine uma personagem como um palhaço descontraído e trapalhão, estabelecendo uma imagem figurativa do conceito, do que tentar fazer uma tradução literal do mesmo. Outra estratégia prendeu-se com a explicação dos processos cognitivos e motores inerentes à execução instrumental, para que partindo da compreensão do que acontece quando tocam o seu instrumento, os alunos consigam controlar-se e estudar de forma mais eficaz. Por exemplo, ao explicar a coordenação necessária entre a língua, os dedos e o ar, os alunos perceberam que devem atentar a dimensões diferentes e independentes no seu estudo e tornaram-se mais conscientes dos movimentos a realizar. Por último, e como não poderia deixar de referir, a implementação de mecanismos de gestão da ansiedade, que afeta uma grande parte dos alunos de instrumento, prejudicando a sua *performance*. Através da participação em várias atividades de exposição pública, procurei que os alunos gerissem a sua ansiedade e se familiarizassem com vários contextos performativos, encarando-os de forma confiante e positiva.

2.4. Caracterização das turmas lecionadas

As turmas lecionadas no âmbito deste estágio profissional, realizado no ano letivo 2018/2019, foram a de classe de conjunto – Orquestra de Sopros da EMPV – e dois alunos do 5º grau da classe de saxofone, que frequentaram as aulas de instrumento em regime individual. Foram também estes discentes que participaram nas aulas assistidas e avaliadas pelos Orientadores Científico e Pedagógico Cooperante. De modo a assegurar o seu anonimato, os seus sobrenomes foram reduzidos apenas à letra inicial.

Miguel G. (5º grau/9º ano de escolaridade – regime articulado)

O Miguel é um aluno inteligente, interessado e participativo nas aulas. O principal obstáculo à sua evolução prende-se com o tempo reduzido que dedica à prática do saxofone em casa, muitas vezes atribuído à carga horária excessiva e à frequência de atividades extracurriculares. Ao longo deste ano letivo, consegui despertar a sua responsabilidade e motivação para o estudo ao proporcionar uma série de momentos performativos aliciantes, inseridos no meu projeto de intervenção pedagógica, que requereram preparação prévia da sua parte. O trabalho em diferentes contextos musicais, tais como o quarteto e o dueto, fomentou uma maior desenvoltura na leitura e na montagem de repertório pelo aluno, competências que se traduziram também numa ultrapassagem mais rápida de desafios propostos ao nível individual do saxofone.

Pedro G. (5º grau/9º ano de escolaridade – regime articulado)

O Pedro é um aluno inteligente e perspicaz, possuidor de uma notável memória no que toca às diretrizes que lhe são transmitidas na aula. Tal como o aluno anteriormente descrito, seu irmão, o Pedro não dedica muito tempo ao estudo individual do saxofone durante a semana, pelo que embora as aulas sejam produtivas e se denote a sua evolução durante esse bloco, existe sempre um retrocesso do desenvolvimento de aula para aula. A participação num maior número de audições do que o habitual foi fator impulsionador do estudo deste aluno, que admitiu estudar mais regularmente perante estas metas.

Orquestra de Sopros EMPV (alunos desde o 4º grau/8º ano até ao 8º grau/12º ano)

A Orquestra de Sopros EMPV é composta pelos seguintes alunos: Bárbara C. e Francisco G. (8º grau); André T. (7º grau); Gonçalo M., Ricardo S., Tomás G., Miguel G., Pedro G., Íris F., Diogo M., Sara A., Beatriz D. e Inês R. (5º grau); João F., Gonçalo L., Laureana C., Matilde L., Hugo M., Henrique M., Miguel M., Jéssica V., Raquel M., Clara A., Mariana V. e Alexandra S. (4º grau). Os alunos encontram-se distribuídos pelos seguintes instrumentos: flauta transversal, clarinete, saxofone, trompete, trombone e trompa.

Os alunos que frequentam esta classe de conjunto têm idades compreendidas entre os 13 e os 17 anos. Trata-se de uma turma bastante heterogénea, tanto ao nível de perfil pessoal como ao nível de aprendizagem dos alunos. Ainda assim, a relação entre alunos tão diferentes revela-se extremamente benéfica, despertando o sentido de entreatajuda, trabalho de equipa, e, claro, o convívio, por vezes até perturbador da concentração! Foi particularmente interessante para mim ter trabalhado com este grupo, pois pude vivenciar uma união que se aplicava tanto nas conquistas alcançadas, como nos momentos menos positivos, nos quais os alunos mais velhos chamavam a atenção dos mais novos quando estes prejudicavam o trabalho de grupo.

2.5. Registo das aulas dadas e assistidas

2.5.1. Registo das aulas dadas com supervisão

Ao longo desta prática pedagógica tiveram lugar três aulas supervisionadas pelos meus Orientadores Científico e Pedagógico Cooperante, de modo a avaliar as estratégias por mim utilizadas no contexto de sala de aula, e posteriormente refletir e discutir a sua eficácia, corrigindo e adaptando-as sempre que necessário.

Segundo Alarcão e Tavares (2003, p.29), a missão do professor supervisor passa por “ensinar conceitos, ajudar o professor a desenvolver capacidades e competências, ensiná-lo a explorar os conhecimentos de que dispõe para resolver os problemas que a actuação docente lhe apresenta e também ele deve fazê-lo num clima de encorajamento”. De facto, a oportunidade de receber *feedback* imediato dos meus Orientadores acerca da minha prática docente foi preciosa, tendo aberto os meus horizontes a pontos de vista diferentes e a sugestões que melhoraram a minha metodologia de ensino. Por vezes, a agitação e a preocupação em cumprir metas no tempo estipulado para a aula não nos permite dar um passo atrás e refletir calmamente sobre de que forma a poderíamos ter otimizado. Neste sentido, a discussão com os Orientadores logo após o tempo letivo permitiu-me fazer uma espécie de *flashback* e identificar pequenos pormenores nos quais posso realmente aprimorar e aproveitar ao máximo o tempo letivo.

Na seguinte tabela apresento um registo das aulas dadas com supervisão, seguido de uma descrição de cada uma delas. As planificações referentes a estas aulas encontram-se em anexo – Anexo I.

| | Data | Disciplina | Grau | Duração |
|-----------------|-------------|--|------------------------------|----------------|
| Aula Nº1 | 29/11/2018 | Instrumento – Saxofone | 5º | 45 minutos |
| Aula Nº2 | 11/02/2019 | Classe de Conjunto – Orquestra de Sopros | Cursos Básico e Complementar | 60 minutos |
| Aula Nº3 | 25/03/2019 | Classe de Conjunto – Orquestra de Sopros | Cursos Básico e Complementar | 60 minutos |

Tabela 1 - Registo das aulas dadas com supervisão

Aula Dada nº1

Pedro G., 29 de novembro de 2018, 14h30

A aula supervisionada teve lugar na semana anterior às provas de avaliação, pelo que o objetivo principal da mesma se prendeu com a consolidação do repertório a apresentar nesse momento. Com vista a trabalhar todos os conteúdos a apresentar na prova, – escalas, estudos e peça – reservei a aula de 45 minutos dessa semana para abordar as escalas e os 2 estudos, dado que a peça pôde ser trabalhada no ensaio com a pianista acompanhadora.

O Pedro é um aluno interessado e participativo, no entanto, o seu percurso ao longo do 1º período foi algo instável devido à falta de estudo regular em casa, o que não lhe permitiu ler a quantidade de repertório previsto para o trimestre.

A lição teve início com uma conversa entre mim e o aluno, através da qual procurei perceber como tinha corrido o estudo da semana em questão, e transmiti os conteúdos, objetivos e critérios de avaliação da aula. Realizámos o aquecimento executando a escala de Láb Maior em notas longas. De seguida, continuámos a execução da escala e dos seus arpejos, desta vez à velocidade definida para a prova. Solicitei ao aluno a execução de variadas articulações, de modo a simular o momento de avaliação, no qual terá de executar as variantes escolhidas pelo júri. O Pedro não revelou hesitações no que toca à construção das escalas e arpejos e respetivas alterações; foi-lhe recomendado continuar o estudo com metrónomo para manter a velocidade da execução. Passámos então à execução do Estudo nº4, na íntegra, da mesma forma que estava previsto ser apresentado. O Pedro apresentou dificuldades em determinadas passagens, pelo que despendi de algum tempo a apresentar-lhe estratégias de estudo de desconstrução rítmica e de alteração de pontos de apoio, que podem ser bastante eficazes na resolução das dificuldades em questão; estes exercícios foram experimentados pelo Pedro nas passagens difíceis. O Pedro executou novamente o estudo nº4 do início ao fim, e eu gravei o seu áudio, para que o usasse como referência no seu estudo. Finalmente, demos início ao trabalho do segundo estudo, nº 14. Curiosamente e contrariamente ao que verifiquei nas aulas anteriores, este estudo encontrava-se pior preparado, tendo o Pedro parado várias vezes aquando da sua interpretação. Visto já ter sido trabalhado ao nível do texto musical, notas e ritmo, aconselhei o aluno a rever as indicações dadas ao longo do período e a estudar a velocidade progressiva, primeiramente em andamento lento, para que tenha tempo para assimilar a informação escrita a tempo de a executar e interiorizar. Por último, foi feita uma síntese das indicações dadas durante a lição, em formato de diálogo, e realizada a autoavaliação de desempenho por parte do Pedro.

Aula Dada nº2

Classe de Conjunto – Orquestra de Sopros, 11 de fevereiro de 2019, 18h

A segunda aula assistida foi da disciplina de Orquestra de Sopros e teve a duração de 60 minutos. Nesta aula o objetivo principal foi o trabalho em pormenor da peça “*Lux Aurumque*”, lida na semana anterior, ao nível da afinação, sonoridade e expressividade.

Esta classe de conjunto é composta por 25 alunos do 3º ciclo do ensino básico e secundário. Embora seja uma turma heterogénea em termos de personalidades, perfis de aprendizagem e gostos pessoais, os alunos partilham o interesse pela música e relacionam-se de uma forma bastante positiva, contribuindo para a evolução uns dos outros, e, conseqüentemente, do grupo como um todo.

A lição teve início com a explicitação dos conteúdos a abordar e objetivos a cumprir, e com distribuição da folha de critérios de avaliação, e sua explicação. Iniciámos a primeira parte da aula, de aquecimento, com a execução da escala de *Mib* Maior, correspondente à tonalidade em que se encontra a peça. Foram feitas várias variações da escala (notas longas, articulação em semicolcheias, dinâmicas variadas) com vista a fixar a embocadura dos alunos, aquecer os músculos e a língua e normalizar a técnica de respiração. Houve algumas dúvidas na tonalidade em questão, visto que alguns alunos tocam instrumentos transpositores, que fui corrigindo a par da execução dos exercícios. Nesta fase inicial os alunos mostraram-se pouco ativos e como que apáticos, o que não é habitual nesta turma. À medida que o tempo foi passando, foram-se soltando e interagindo mais, o que me levou a crer que esta reação foi despoletada possivelmente pela presença dos orientadores. Seguidamente, para que pudesse averiguar se o trabalho da aula anterior ficou consolidado, executámos a peça, que não foi possível de tocar até ao fim. Assim sendo, dei início ao trabalho seccionado, trabalhando por partes as questões de afinação, sonoridade e expressividade. Optei por repetir sempre duas ou três vezes cada excerto trabalhado, para que os alunos realmente assimilassem as alterações feitas. Ao longo dos vários exercícios fui dando *feedback* aos alunos e indicando formas de melhorar a sua interpretação, como a organização rítmica dos trilos, a distribuição gradual de crescendos e a escuta ativa e seletiva. Por vezes foi necessário trabalhar com determinado naipe, e nestes casos os restantes alunos ficaram à espera, pelo que deveria ter-lhes atribuído alguma tarefa, como a dedilhação ou leitura, como foi sugerido pelos orientadores. Após este trabalho de pormenor, executámos a peça, desta vez na íntegra, e foram audíveis as diferenças, para melhor, comparativamente à interpretação inicial, o que deixou os alunos bastante satisfeitos com a sua prestação. Por último, os alunos fizeram a sua autoavaliação e foi marcado o trabalho de casa para a seguinte aula.

Aula Dada nº3

Classe de Conjunto – Orquestra de Sopros, 25 de março de 2019, 18h

A terceira aula assistida foi da disciplina de Orquestra de Sopros e teve a duração de 60 minutos. Nesta aula o objetivo principal foi superar as dificuldades de leitura inerentes às obras “*The Tempest*” e “*Tribute Overture*”, de modo a que durante as férias da Páscoa os alunos se pudessem concentrar no estudo da parte mais expressiva das mesmas.

A aula teve início com a explicação dos seus conteúdos, objetivos e critérios de avaliação, a par da distribuição das folhas que contêm os descritores do desempenho e grelha de autoavaliação. Na primeira parte da aula, de aquecimento, executou-se a escala de Sib Maior, com várias variações: notas longas, dinâmicas diferentes, células rítmicas de complexidade crescente (de modo a treinar o staccatto). De seguida, de modo a captar a atenção dos alunos e despertar a sua escuta ativa, a turma foi dividida em dois grupos de modo a realizar um jogo de pergunta-resposta: um grupo executava uma passagem da escala com determinadas características musicais (rítmicas, de articulação, de dinâmica) e o outro grupo reproduzia a sua interpretação. Desta forma, enquanto um grupo tocava o excerto, o outro estava atento, procurando perceber qual a variação que os colegas estavam a realizar. Após a realização desta atividade, prosseguimos para a afinação dos instrumentos e trabalho das peças. Em primeiro lugar, os alunos executaram a peça “*The Tempest*” na íntegra. Verifiquei que grande parte dos obstáculos de leitura foram superados, pelo que me foi possível trabalhar por secções, não apenas corrigindo questões rítmicas e melódicas, mas abordando já questões de dinâmica. Desta vez, procurei lançar questões aos alunos, de modo a que quando determinado naipe estivesse a tocar, os restantes estivessem atentos à sua execução para responder ao desafio. Seguiu-se o trabalho da peça “*Tribute Overture*”, estruturado de forma semelhante à peça anterior. Nesta aula os alunos mostraram-se mais descontraindo, no seu registo habitual, fazendo intervenções, rindo e conversando. Os objetivos foram cumpridos de forma bastante satisfatória. Em último lugar, foi realizada a autoavaliação e feita uma síntese dos conteúdos abordados, bem como marcado o trabalho de casa.

2.5.2. Registo das aulas assistidas

Parte fundamental desta prática profissional prendeu-se com a assistência semanal a aulas lecionadas pelo meu Orientador Pedagógico Cooperante, Professor Paulo Veiga. Para mim, estes foram momentos de grande aprendizagem nos quais pude vivenciar *in loco* a metodologia de trabalho de um Professor possuidor de um vasto conhecimento na área do ensino de música, aliado à

experiência empírica de anos de docência neste âmbito. No decorrer destas aulas, o Professor Paulo preocupou-se em explicar-me o porquê de optar por determinada estratégia, exercício, ou abordagem, o que me permitiu adquirir um leque de possibilidades possíveis de adaptar às minhas aulas.

Seguidamente apresento uma tabela de registo de três aulas por mim assistidas, bem como o relatório descritivo de cada uma delas.

| | Data | Disciplina | Grau | Duração |
|-----------------|-------------|--|------------------------------|----------------|
| Aula Nº1 | 15/11/2018 | Instrumento – Trompete | 8º grau | 45 minutos |
| Aula Nº2 | 3/12/2018 | Classe de Conjunto – Orquestra de Sopros | Cursos Básico e Complementar | 60 minutos |
| Aula Nº3 | 7/02/2019 | Instrumento – Trompete | 8º grau | 45 minutos |

Tabela 2 - Registo das aulas assistidas

Aula Assistida nº1

Francisco G., 15 de novembro de 2018, 16h15

O aluno Francisco é finalista do curso secundário de Música – instrumento trompete. É extremamente interessado e autónomo e encontra-se, neste ano letivo, a preparar as provas de acesso ao Ensino Superior, tendo vindo a revelar um estudo regular e focado semana após semana, como se verificou também nesta aula.

O professor Paulo Veiga deu início à lição com alguns exercícios de aquecimento e flexibilidade, realizados de forma intercalada: professor toca, aluno repete, e assim sucessivamente. Esta estratégia permitiu ao aluno ouvir primeiramente uma referência da execução pretendida, e de seguida, ao fazer a sua execução, tentar aproximar-se ao máximo da mesma, algo que não acontece quando os exercícios são tocados em conjunto (aluno e professor em simultâneo). De seguida, o professor questionou o aluno acerca do trabalho de estudo individual realizado durante a semana. O aluno referiu que se focou, como combinado na aula anterior, na leitura dos dois estudos. O professor solicitou então ao aluno que tocasse o Estudo nº16, de V. Brandt. Após a execução do aluno, o professor trabalhou alguns aspetos técnicos nas passagens que apresentavam maior instabilidade, fornecendo ao aluno estratégias de resolução deste problema, através do estudo com diferentes articulações, ritmos, e do apoio e acentuação de determinadas notas; estas foram exemplificadas pelo professor e experimentadas pelo aluno, para assegurar a sua interiorização. Passaram assim ao segundo estudo, nº12 de P. F. Clodomir. O aluno executou-o na íntegra, demonstrando como o havia estudado em casa. Foram corrigidos alguns aspetos rítmicos. Depois, o professor perguntou ao aluno

de que forma poderia melhorar a sua sonoridade neste estudo, fazendo-o refletir e procurar a solução de forma autónoma; após conversa entre ambos definiram que a melhor estratégia seria pensar a articulação em D, de modo a que o som se torne mais doce e não tão agressivo. Por fim, o professor fez uma síntese do trabalho realizado nessa aula e pediu ao aluno que continuasse o trabalho do estudo nesse sentido, já que na próxima aula iriam abordar a peça. Foi uma aula, a meu ver, bastante produtiva ao nível da sistematização do estudo e resolução de problemas; o estudo do aluno, consciente do nível que pretende alcançar, permitiu a abordagem de vários conteúdos e o desenvolvimento fluido da lição, permitindo ao professor cumprir os objetivos planeados para a mesma.

Aula Assistida nº2

Classe de Conjunto – Orquestra de Sopros EMPV, 3 de dezembro de 2018, 19h

A oportunidade de assistir semanalmente às aulas de grupo lecionadas pelo meu orientador pedagógico cooperante constituiu uma aprendizagem constante e permitiu-me ter contacto com diversas estratégias pedagógicas aplicáveis a um contexto coletivo, que em muito difere das aulas individuais de instrumento.

A aula teve início com os exercícios de aquecimento habituais e transversais a todas as aulas de orquestra. Verifiquei que ao longo da execução destes exercícios, baseados em escalas e arpejos, o professor não só teve em conta o objetivo de despertar a musculatura inerente à atividade, mas também de introduzir conteúdos que iriam ser abordados no restante tempo de aula, como a articulação, a dinâmica e a afinação. Por exemplo, dado que nesta aula iria ser trabalhada a peça “*The Four Seasons*”, na qual surgem constantemente articulações que envolvem a mistura de ligados e staccatos, o professor pediu que a orquestra tocasse a escala com várias articulações deste género: notas ligadas duas a duas, duas notas ligadas/duas notas articuladas, entre outras.

Seguiu-se então o trabalho focado nos andamentos “*Spring*” e “*Winter*” da peça “*The Four Seasons*”, um arranjo feito por John Stout da obra original de Vivaldi. Aqui, o professor salientou que o contraste dinâmico é de extrema importância na interpretação da peça, trabalhando frase a frase esta diferenciação. Este exercício de tocar determinado excerto em várias dinâmicas já havia sido executado no aquecimento, pelo que fiquei com a sensação de que os alunos anteciparam esta necessidade desde a sua primeira interpretação da peça, não se esquecendo de fazer as dinâmicas. De seguida, foi dado enfoque à afinação, trabalhando as secções tutti juntando os naipes de forma gradual: primeiramente só flautas, de seguida, flautas e clarinetes, e por aí adiante. Deste modo, os

alunos iam tendo uma referência auditiva prévia à sua entrada, fazendo-os fundir melhor o seu timbre com o dos restantes instrumentos.

Foi uma lição bastante produtiva e os conteúdos foram trabalhados um a um, permitindo aos alunos interiorizá-los progressivamente. Os alunos estavam motivados e, sobretudo os mais novos, surpreendidos com o âmbito de dinâmica que a orquestra consegue produzir.

Aula Assistida nº3

Francisco G., 7 de fevereiro de 2019, 16h15

A aula teve início com a apresentação, por parte do Professor, dos objetivos a atingir e dos conteúdos a trabalhar (escala, estudo e peça). Iniciaram-se, assim, os exercícios de escalas. Com vista a trabalhar a articulação, o Professor Paulo foi pedindo ao aluno que executasse padrões cuja complexidade rítmica ia aumentando, de modo a que no final do exercício o aluno já conseguisse articular à velocidade desejada (primeiramente, colcheias, de seguida colcheia-duas semicolcheias-duas semicolcheias-colcheia, e assim sucessivamente). O Professor Paulo pediu ao aluno que executasse o estudo nº11 de Clodomir, trabalhado nas aulas anteriores. O aluno revelou alguma dificuldade nesta tarefa, trocando algumas notas e ritmos, pelo que o Professor estruturou o seu trabalho em três fases: inicialmente, entoação da linha melódica (para melhor compreensão e interiorização); em segundo lugar, execução em conjunto; e por último, execução a solo do aluno. Os resultados foram visíveis, quando comparados à primeira tentativa de execução do aluno; ao mesmo tempo, o Professor reforçou que embora o foco do aluno neste momento seja a preparação de um concurso, e que o está a fazer de forma exemplar, deve procurar gerir melhor o tempo de modo a não descurar a parte mais técnica, igualmente importante. Em último lugar, foi trabalhada a peça *CTPV X*. Aqui, o aluno mostrou-se preparado e dominou a execução com rigor e expressividade. Assim, foi possível trabalhar pequenos detalhes ao nível da musicalidade e fraseado de modo a realmente aprimorar o trabalho até então desenvolvido.

No momento de encerramento, foi feita uma síntese e avaliação do trabalho realizado. O Professor reforçou mais uma vez que o trabalho do aluno na preparação do repertório de concurso tem sido notável, e que se encontra no caminho certo para alcançar os seus objetivos e entrar no ensino superior. Foi uma aula bastante interessante, que me permitiu a importância de conhecer o aluno e o seu contexto, e de não partir do princípio de que se algum dos conteúdos não se apresenta tão bem estudado, deve-se a algum desinteresse da sua parte.

2.6. Planificações das aulas dadas

Ao longo deste ano letivo de prática profissional, as planificações que elaborei seguiram o modelo da UCP, abordado e exercitado ao longo do mestrado.

Sobre o ato de planificar, Roldão (2009, p.58) afirma que:

planear acções de ensinar implica assumir uma postura estratégica, isto é, conceber um percurso orientado para a melhor forma de atingir uma finalidade pretendida, no caso, a aprendizagem de alguma coisa (conceitos, factos, relações, competências, saberes práticos e muitos outros que integram os conteúdos curriculares) por um conjunto diversificado de alunos (Roldão, 2009, p.58).

Desta forma, a ação do professor tem início no momento antecedente à aula, no qual a planifica tendo em conta os objetivos a atingir e de que forma o fazer. Este planeamento relaciona-se diretamente com a característica da reflexividade que anteriormente mencionei, já que ao planificar cabe ao professor pensar conscienciosamente, antecipando eventuais problemas e formulando várias hipóteses para a sua resolução – opções estratégicas.

Arends (2012) reparte o processo de planificação e tomada de decisões do professor em três fases: a primeira fase, anterior à ação pedagógica, na qual o professor escolhe conteúdos e abordagens, reparte tempos e espaços, determina de estruturas e considera a motivação; a segunda fase, durante a ação pedagógica, na qual o professor apresenta, questiona, auxilia, proporciona experiências, faz transições, gere e mantém a disciplina; e a terceira fase, pós ação pedagógica, na qual o professor verifica se os alunos compreenderam, dá *feedback*, elogia, critica, testa e avalia.

Assim, a planificação da ação situa-se na fase anterior à aula, e deve conter em si o guião das seguintes, que decorrerão durante a própria aula. São partes constituintes da planificação os objetivos, as estratégias de ensino e a avaliação, a par dos recursos a utilizar, das atividades para o aluno, bem como de uma contextualização do trabalho que tem vindo a ser desenvolvido. Os objetivos devem ser claros e de fácil perceção para o aluno, visto tratar-se dos conhecimentos que irá adquirir, e/ou competências que irá desenvolver. Por sua vez, as estratégias de ensino são conceções e orientações planificadas intencionalmente para provocar aprendizagens. Roldão (2009) alerta para a comum confusão entre estratégias e atividades: note-se que a estratégia se traduz na orientação da tarefa, na escolha de instrumentos para a sua execução e na indicação dos critérios encaminhadores dessa mesma atividade; assim, uma tarefa não é uma estratégia, mas a si podem estar inerentes uma ou várias estratégias de ensino.

A boa planificação provoca resultados positivos nos alunos, fazendo com que compreendam os objetivos de aprendizagem inerentes à execução das tarefas e atividades propostas, tornando-os

mais focados; por outro lado, propicia um desenrolar de aula mais fluido, com interação e partilha de ideias, reduzindo a incidência de situações de indisciplina ou conflito (Arends, 2012).

Na realização das planificações das aulas lecionadas (Anexo I) considerei estes aspetos, pensando-as como uma sequência de estratégias e, conseqüentemente, atividades de aprendizagem que constituem o percurso que o aluno percorre para chegar aos objetivos inicialmente propostos. Ainda assim, procurei reservar algum espaço para a flexibilidade e adaptação das estratégias, já que fatores como as características do aluno, o seu estado nesse dia em particular, entre outras, podem alterar o decorrer da aula.

A avaliação das planificações foi realizada à posteriori, através da reflexão acerca da eficácia das estratégias escolhidas, e se estas permitiram aos alunos cumprir os objetivos da aula; se determinada estratégia não se revelou tão eficiente quanto esperaria, procurei modificá-la e testá-la na aula seguinte. A capacidade de planificar foi sem dúvida uma das ferramentas que me ajudou a melhorar a minha prática educativa, no sentido de estruturar e organizar as aulas, definir metas objetivas e criar uma sequência de trabalho lógica de aula para aula.

2.7. Elaboração de materiais pedagógicos

Os materiais pedagógicos são definidos por vários autores como recursos, materiais e humanos, que intervêm (direta ou indiretamente) no processo de ensino-aprendizagem, e têm por objetivo torná-lo mais fácil, rápido e eficaz. Estes materiais podem assumir diferentes formas, como livros, revistas, jornais, cartazes, posters, registos áudio e vídeo, jogos, objetos, imagens, entre muitos outros (Cabral, 2017). Segundo Cuicui (2012, p.5), os materiais didáticos:

são um fator central para a atividade de ensino, a sua seleção e produção é uma parte importante do ensino. Como sabemos, a qualidade do ensino passa pela utilização de materiais didáticos, e também pelo conteúdo trabalhado na interação professor-aluno (Cuicui, 2012, p.5)

Ao longo da história da educação, o papel do material pedagógico, bem como a visão da própria escola, têm vindo a evoluir. Antes do século XVII, primava o ensino transmissivo, no qual o professor era detentor de todo o conhecimento, transmitindo-o e expondo-o aos seus alunos; aqui, os materiais pedagógicos eram considerados uma distração. Com o passar do tempo os benefícios destes materiais tornaram-se evidentes, associando a aprendizagem à ação, proporcionando estímulos sensoriais – em suma, constituindo uma parte significativa do processo de ensino-aprendizagem (Cabral, 2017).

Nos dias de hoje, em que a informação se encontra à distância de um clique, cabe ao professor assumir o papel de orientador, ensinando aos alunos como procurar e selecionar este conhecimento,

incitando à utilização dos diversos recursos que dispõe e desenvolvendo a sua autonomia. Desta forma, uma prioridade que tenho é integrar as tecnologias da informação e comunicação na minha prática pedagógica. Segundo Gouveia (2015, p.27), “é urgente que nos apropriemos das novas tecnologias, de forma a atualizarmo-nos constantemente, utilizando-as e pesquisando sobre as suas possibilidades e limites técnico-pedagógicos”. A autora acrescenta ainda que a tecnologia deve ser utilizada para promover novas abordagens pedagógicas, e não apenas para “dar um novo rosto a um determinado tema” (Gouveia, 2015, p.27). Para esclarecer esta afirmação e contextualizá-la no ensino de música, cito o exemplo do metrónomo. Antigamente utilizávamos metrónomos mecânicos, que marcavam o andamento através do peso colocado no pêndulo; agora existem metrónomos eletrónicos, inclusivamente na forma de aplicação para *smartphone*, que desempenham a mesma função. Solicitar a um aluno apenas que utilize o metrónomo eletrónico, é mudar a roupagem do metrónomo mecânico; no entanto, mostrar a um aluno as potencialidades do eletrónico (que permite programar mudanças de andamento, atribuir diferentes sons a cada tempo, subdividir o tempo em parcelas, entre outros) e ensiná-lo a melhorar o seu estudo através destas possibilidades, isso sim, é utilizar este material pedagógico e tecnológico como potenciador da aprendizagem.

A frequência da unidade curricular “As TIC no ensino de música”, lecionada pelo Professor Doutor Nuno Pinho, permitiu-me entrar em contacto com várias ferramentas que tornaram as minhas aulas mais dinâmicas, e motivaram os alunos a aprender de uma forma mais divertida. A aplicação IRealPro é um simulador de banda em tempo real – através da inserção de acordes esta ferramenta gera um instrumental, cujas características (andamento, sonoridade, estilo) podem ser customizadas. Esta aplicação permitiu-me criar acompanhamentos para exercícios técnicos, como notas longas e escalas, que os alunos consideram enfadonhos, e por isso mesmo, evitam realizar. A presença de um *backing track*, cujas características foram escolhidas pelos alunos em cada aula, foi um fator de motivação à realização do trabalho técnico e promoveu a criatividade e tomada de decisões por parte dos alunos. Por outro lado, a aplicação Atmosphere – um banco de sons organizados por categorias de ambientes como urbano, praia ou instrumental – revelou-se também bastante útil como suporte às metáforas que tanto utilizo para que os alunos compreendam questões de carácter e expressividade da música.

A par das ferramentas anteriormente mencionadas, a gravação áudio e vídeo é uma estratégia que utilizo recorrentemente como registo de *performance* do aluno. A gravação é útil e auxiliadora do estudo instrumento, podendo até ser utilizada no aperfeiçoamento da audição, compreensão de estilos, desenvolvimento do pensamento crítico, e análise da própria expressão corporal (Graça, 2016). Nas aulas de saxofone, procuro recorrer a este recurso assim que determinada obra se encontra bem trabalhada, gravando-a na íntegra, para que o aluno possa realizar uma autoavaliação da sua execução e identificar os pontos fortes e a melhorar; e sempre que necessito de clarificar uma orientação verbal,

já que por vezes é mais perceptível para o aluno ouvir o erro e identificá-lo instantaneamente. Todas as gravações são enviadas para os alunos e os seus EE, para que durante a semana sejam utilizadas como referência no estudo individual. Ao mesmo tempo, incentivo os alunos a gravarem o seu estudo para estabelecerem comparações, e a enviarem-me as mesmas sempre que necessitem de *feedback*.

Para Kickstein (2009), a sala de estudo de um músico deve ser um espaço que optimize a sua produtividade e que promova a sua inspiração; a meu ver, também a sala de instrumento deve possuir estas características e tornar-se um lugar propício à aprendizagem, motivação e felicidade dos alunos. São várias as estratégias e materiais que utilizo para tornar a minha sala familiar e útil aos alunos, entre os quais a criação de decoração alusiva ao saxofone e à sua História – em conjunto com os alunos vou criando cartazes com informações acerca do instrumento que penduramos nas paredes da sala (cada aluno traz um parágrafo, um facto ou imagens que adiciona às cartolinas); são também pendurados posters de saxofonistas de referência e festivais e *masterclasses*. A manutenção de uma sala bem equipada e organizada é também prioritária, com os recursos necessários para o desenrolar da aula na sua plenitude: cadeira, estante, metrónomo e afinador, espelho, gravador, suporte de instrumento e luminosidade adequada (Klickstein, 2009).

Por último, realço a criação (pela primeira vez neste ano letivo) de um material pedagógico muito especial, desenvolvido no âmbito do meu projeto de intervenção pedagógica (abordado em detalhe na segunda parte deste relatório), a Lista dos 10 itens. Este material baseia-se num exercício de exposição gradual sugerido por Last (2006) e consiste na identificação e hierarquização de situações de ansiedade (neste caso, ansiedade na performance musical) que culminam na criação de uma lista de 10 passos de forma personalizada e adaptada a cada aluno. Após o processo de criação, realizado em conjunto entre mim e os alunos, as listas foram colocadas em ação, com vista a ultrapassar as variadas situações e aprender a gerir de uma forma mais positiva a APM.

2.8. Relacionamento com encarregados de educação

O envolvimento da família na educação escolar é fundamental para o desenvolvimento do aluno. A participação ativa e positiva dos encarregados de educação no processo de aprendizagem dos seus educandos pode contribuir, de facto, para os ajudar a alcançar o sucesso e a felicidade (Marujo, Neto & Perloiro, 1999). Na investigação produzida ao longo dos últimos anos tem-se vindo a comprovar a relação entre os pais e o rendimento escolar dos filhos, bem como a perceção que estes criam sobre a escola. Deste modo, o apoio e colaboração dos pais, assumindo um papel ativo no quotidiano da vida escolar, é basilar para desenvolver um vínculo de cooperação entre a escola e a família (Chechia & Andrade, 2004).

Na minha prática pedagógica procuro manter um relacionamento próximo com os encarregados de educação, comunicando com os mesmos de forma regular e dando *feedback* acerca do desenvolvimento dos alunos e de que formas podem melhorar as suas competências musicais. No caso dos alunos mais novos, costumo solicitar aos pais que assistam às suas aulas sempre que possam, para que compreendam o funcionamento do instrumento (partes, montagem, cuidados de manutenção) e o próprio método de estudo inerente à prática musical. Assim que os alunos atingem uma maior autonomia e maturidade, procuro manter o contacto com os EE em contexto extra-aula, através de reuniões e conversas, preferencialmente presenciais, mas por vezes telefónicas ou via e-mail, devido à incompatibilidade horária de alguns pais durante o dia. Parncutt e McPherson (2002) salientam esta relevância do papel dos pais nas diferentes etapas do desenvolvimento dos seus filhos: o encorajamento e acompanhamento do estudo da música nas fases iniciais, mas também a capacidade de os libertar e responsabilizar pelas suas próprias decisões a par do seu crescimento pessoal e musical.

No universo do ensino de música somos muitas vezes confrontados com EE que não usufruíram deste tipo de ensino, pelo que atribuo imensa importância à sua consciencialização para a forma de alcançar as metas estabelecidas, e de como este alcance está dependente, tal como nas restantes disciplinas do ensino regular, do estudo individual realizado em casa. Neste sentido, explicação dos critérios de avaliação do desempenho é essencial, dado que alguns EE tendem a visualizar a música como algo abstrato, que ou soa bem, ou soa mal, quando na realidade existe um domínio de várias dimensões naquilo a que apelidamos de uma boa interpretação. Assim, ao compreenderem que em determinada peça estarão subjacentes as dimensões do tempo, da altura e da afinação, por exemplo, poderão orientar o estudo dos seus educandos de uma forma mais focada e organizada.

O envolvimento parental positivo revela-se encorajador e motivador do progresso da criança, e deve alargar-se aos momentos fora da aula. Atividades como uma ida a um concerto em família, cantar em conjunto, ou simplesmente falar sobre música providenciam um ambiente propício à aprendizagem musical (Parncutt & McPherson, 2002). Desta forma, ao longo do ano letivo procuro avisar os pais quando se aproximam concertos, workshops e masterclasses de interesse para os alunos. O envolvimento dos EE amplifica-se também às atividades organizadas na EMPV, como é o caso das audições e concertos. A sua colaboração não se manifesta apenas ao assistir a estes eventos, mas ao ajudar na sua organização, desempenhando tarefas como a construção de cenários ou criação de guarda-roupa temático.

Em suma, na minha opinião, é essencial manter um contacto próximo que promova a inclusão dos EE no percurso académico dos seus educandos. Como agentes de destaque no contexto envolvente em que se inserem os alunos, os pais constituem uma enorme influência no seu

desenvolvimento. Esta influência pode ser extremamente benéfica, potenciando a aquisição de conhecimentos, a motivação e a felicidade dos alunos. Assim, cabe-nos a nós, professores, integrá-los e encorajá-los a mergulhar no universo da música, disfrutando desta arte em família.

2.9. Integração no grupo profissional

Ao longo desta prática profissional senti-me perfeitamente integrada nos grupos com os quais tive a oportunidade de trabalhar, quer o grupo de estágio, quer o grupo disciplinar de sopros.

No que concerne ao grupo de estágio, constituído pela minha Orientadora Científica Professora Doutora Sofia Serra e pelo meu Orientador Pedagógico Cooperante Professor Paulo Veiga, saliento o apoio, a motivação e a disponibilidade que sempre demonstraram como pilares basilares do meu processo de aprendizagem. Da parte da Professora Doutora Sofia, realço a clareza na explicação de todos os processos e a prontidão em dar-me *feedback* valioso que me permitiu estar em melhoria constante. Sempre se mostrou acessível e disposta a ajudar, transmitindo-me a segurança e a tranquilidade que em vários momentos necessitei. Foi igualmente importante neste percurso o papel desempenhado pelo Professor Paulo, que me acompanhou semanalmente, assistindo, aconselhando, corrigindo, explicando e partilhando conhecimento de forma amigável e encorajadora. O seu acompanhamento alargou-se também ao projeto de intervenção pedagógica, agilizando marcações de audições, cedendo recursos e materiais, e contribuindo com ideias e soluções para as questões que foram surgindo. Assim, a dinâmica deste grupo, quer no apoio prestado por cada Orientador individualmente, quer nos momentos de reflexão e discussão em conjunto, foi facilitadora de todo este processo, respondendo às minhas necessidades, e motivando-me a continuar e a melhorar.

Relativamente ao grupo disciplinar de sopros, destaco em primeiro lugar a facilidade com que me acolheram de forma amigável e familiar. Visto já conhecer grande parte dos professores que integram este grupo (tendo alguns sido meus professores e outros sendo meus colegas de trabalho na escola onde sou docente), não me foi nada dificultoso participar de forma ativa na ação desenvolvida pelos mesmos. A união deste coletivo assenta numa relação de colaboração e entreatajuda, refletindo em conjunto acerca dos problemas identificados na escola e na procurando soluções para os resolver; ao mesmo tempo, reconhecendo as coisas positivas e procurando formas de as otimizar. O espírito do grupo disciplinar de sopros da EMPV vai de encontro aos ideais apresentados por Alarcão e Tavares (2003, p.131), segundo os quais o significado da atividade docente nos dias de hoje não se insere numa “perspetiva individualista e limitada ao interior da sala de aula” mas passa a ser visto como um “corpo de profissionais colectivamente empenhados no desenvolvimento e na qualidade da educação que se pratica na escola”. Deste modo, o grupo preocupa-se também em desenvolver atividades como

audições temáticas, projetos musicais, visitas de estudo, entre outros, que constituam experiências reais e enriquecedoras para os alunos.

Por último, evidencio o trabalho de colaboração desenvolvido particularmente com os Professores Guilherme Madureira, de saxofone, e Diana Sampaio, de clarinete, no âmbito do meu projeto de intervenção pedagógica. Ao aceitarem o desafio por mim lançado, que se prendia com a participação dos seus alunos no projeto, embarcaram numa jornada de momentos performativos, ao longo dos quais seguiram a evolução dos alunos, participaram ativamente no desenvolvimento e organização das diversas sessões, e avaliaram o seu impacto na gestão da APM, o que em muito contribuiu para a boa implementação e monitorização desta investigação-ação.

2.10. Comentários das aulas assistidas

As aulas assistidas pelos Orientadores Científico e Pedagógico Cooperante seguiram-se de uma reflexão conjunta acerca da minha prática pedagógica, através da qual foram identificados os pontos positivos e os pontos a melhorar, bem como de que forma e com que estratégias o fazer. As grelhas de observação resultantes desta reflexão podem ser consultadas no Anexo II.

Na primeira aula supervisionada (22/11/2018), referente à disciplina de Instrumento – Saxofone, o *feedback* dos Orientadores foi bastante positivo, tendo-se salientado o clima de aula amigável, propício à aprendizagem; a utilização do reforço positivo como estratégia de motivação; e a utilização dinâmica da grelha de autoavaliação como ferramenta potenciadora da reflexividade e autocrítica do aluno. O ponto a melhorar identificado foi a gestão do tempo, que excedeu ligeiramente. Para tal, os Orientadores sugeriram a planificação de um menor número de atividades para o tempo de aula, com o objetivo de antecipar à priori a necessidade que o aluno possa apresentar de despender mais tempo para executar com qualidade determinada tarefa. De um modo geral, a aula foi considerada excelente, o que me deixou extremamente satisfeita.

Na segunda aula supervisionada (11/02/2019), referente à disciplina de Classe de Conjunto – Orquestra de Sopros, foram identificados dois pontos principais a melhorar: o tipo de abordagem utilizada, preferencialmente mais entusiástica, de modo a ativar a atenção e participação dos alunos, e as estratégias de diferenciação pedagógica durante o trabalho em naipes, para que outros naipes não fiquem inativos. Relativamente ao primeiro ponto, os Orientadores sugeriram que procure ter uma postura mais enérgica desde o início da aula, e que escolha exercícios de aquecimento que promovam o despertar dos alunos, como por exemplo a execução da escala em ritmo acelerado, ou com articulações diversificadas. No que concerne ao segundo ponto, foram sugeridas estratégias como a dedilhação de passagens por parte dos alunos que não estão a tocar ou a colocação posterior de

questões sobre a execução do naipe ativo, para promover a escuta ativa dos alunos que não estão a tocar nesse momento. Estes comentários foram muito importantes para mim, porque ao dar enfoque ao naipe com o qual estava a trabalhar, não me apercebi de que poderia estar a potenciar um aborrecimento nos restantes alunos, que não tinham uma tarefa atribuída. Como aspetos positivos da aula, os Orientadores identificaram o *feedback* adequado e positivo, bem como a inclusão da opinião dos alunos no trabalho desenvolvido. Foi também referida a evolução notória da peça trabalhada desde o início da aula.

A terceira aula supervisionada (25/03/2019) foi uma repetição da anterior aula de Classe de Conjunto – Orquestra de Sopros. A aula decorreu de forma bastante positiva, tendo os Orientadores referido que as sugestões de melhoria identificadas na aula anterior foram alcançadas perfeitamente. Ao longo da aula adotei estratégias de diferenciação pedagógica que despertaram a concentração dos alunos e que não permitiram que ficassem inativos enquanto outros tocavam. O ambiente tornou-se mais dinâmico, e os alunos mais motivados a fazer face aos desafios apresentados. Foi mencionado pelos Orientadores que o ambiente amigável na sala de aula e o *feedback* positivos são elementos que já caracterizavam a minha prática pedagógica, mas que para além disso, consegui gerir as atividades da aula de forma mais estruturada e fui mais clara nas indicações do que na aula anterior. Não foram identificados pontos negativos.

2.11. Reflexão sobre os resultados obtidos pelos alunos

A meu ver, na Música – tal como noutras áreas artísticas – os alunos são muitas vezes o reflexo do seu professor e da sua ação pedagógica. O professor é uma figura de referência, capaz de partilhar o interesse pela música e a alegria de estudar um instrumento, capaz de mostrar ao aluno o leque de possibilidades que se abre cada vez que ele próprio abre a sua mala para praticar. De facto, Parncutt e McPherson (2002) referem que os alunos que obtêm os melhores resultados descrevem os seus professores como divertidos, amigáveis e musicalmente competentes. A Música toca nos corações das pessoas e nas suas vidas, e é este o mote que tento transmitir aos meus alunos, para que possam ser indivíduos mais felizes e completos, quer enveredem profissionalmente por esta via ou não.

Fazendo uma análise retrospectiva, é com muito agrado que concluo que o clima de aula positivo e proativo, foi uma constante ao longo da minha prática profissional, tendo sido um propulsor da aprendizagem e da motivação dos alunos. Na minha ótica, esta relação pedagógica aliada aos ensinamentos que adquiri durante o mestrado foram a chave para alcançar o sucesso dos meus alunos. A escolha adequada de estratégias de ensino, tendo em conta o perfil de cada aluno, permitiu-me

encontrar diferentes caminhos para atingir os mesmos objetivos; ao mesmo tempo, permitiu aos alunos seguir o seu próprio percurso de aprendizagem e tomar decisões sobre ela.

O trabalho realizado em torno do PIP assumiu um papel de relevo no desenvolvimento dos alunos, permitindo abordar a temática da ansiedade como parte integrante da performance e o treino de gestão da mesma – dimensões sobre as quais os alunos possuíam pouco ou nenhum conhecimento. Inicialmente, mostraram-se reticentes perante a iniciativa, mas rapidamente se tornou parte da rotina semanal da aula. Por várias vezes chegava à sala de aula e questionavam-me: “Qual vai ser a atividade da ansiedade desta semana?”, como se o projeto se sobrepusesse à própria aula de instrumento. Com o passar das semanas e das atividades, este interesse por parte dos alunos não desvaneceu, pelo contrário, mostravam-se ansiosos por chegar à meta final, à performance número 10. Senti que através deste projeto os alunos abriram horizontes perante uma área desconhecida e adquiriram novos mecanismos de treino e otimização da performance, tornando-se instrumentistas mais completos.

De um modo geral, os resultados obtidos pelos alunos foram bastante positivos. Senti o seu progresso quer a nível musical, quer a nível pessoal. Tal como referi anteriormente, os alunos são, de certa forma, o reflexo da ação pedagógica dos seus professores. Neste caso, gostaria de adaptar a frase e afirmar que os resultados obtidos pelos meus alunos foram o reflexo da minha formação ao longo deste ciclo de estudos, que me equipou com novas ferramentas e estratégias que melhoraram a qualidade com que ensino.

2.12. Identificação e descrição dos principais desafios do estágio e seus resultados

Um dos desafios principais deste estágio prendeu-se com a adaptação das minhas práticas de ensino prévias e baseadas na minha experiência empírica, tendo em conta todo o conhecimento teórico e prático apreendido durante este mestrado. Parti para esta experiência de mente aberta, pronta a aprender e a renovar-me enquanto docente, sabendo que para fazer face aos desafios do mundo de hoje – em constante evolução – também nós, professores, necessitamos de ser aprendizes. Confesso que por vezes não foi fácil escolher de entre tão vasta panóplia de estratégias, abordagens, materiais... Ainda assim, apoiei-me nos meus colegas docentes e Orientador Pedagógico e, através da discussão e da partilha de opiniões e ideias, percebi que a colaboração é a melhor via para encontrar soluções para os problemas identificados, já que por vezes a situação em questão já tinha sido vivenciada por algum professor, e quando não foi este o caso, a reflexão conjunta gerou um leque de possibilidades muito maior do que sozinha alcançaria.

Um outro desafio teve que ver com a organização das atividades previstas no PIP e a conciliação das mesmas com a agenda dos alunos e dos seus EE. Para Alarcão e Tavares (2003), de

modo a fomentar o desenvolvimento psicológico e profissional do professor, a prática pedagógica deve passar também pela organização de experiências vivenciais, ajudando-os a refletir sobre elas e sobre o seu impacto, bem como sobre as percepções dos que nelas participaram. Nos dias que correm, os alunos possuem um horário repleto de atividades extracurriculares que preenchem grande parte do seu tempo livre. Assim, para concretizar a realização destas experiências, o bom planejamento e devida calendarização, de acordo com a disponibilidade dos intervenientes, foi essencial. Graças a esta organização atempada foi até possível superar alguns imprevistos, como por exemplo as faltas por doença, que exigiram uma remarcação da atividade em questão.

Em suma, é com muito agrado que tomo estes desafios como superados, tendo eles constituído mais uma parte fundamental do meu desenvolvimento profissional e pessoal, não apenas pela sua conquista, mas pelos processos de reflexão, tomada de decisões, partilha e avaliação que me levaram até ela.

2.13. Breve descrição do projeto de intervenção pedagógica desde a conceção até à execução

O projeto de intervenção pedagógica enquadra-se na temática “A exposição gradual como estratégia de gestão da Ansiedade na Performance Musical em crianças e adolescentes”. A motivação para a realização deste projeto surgiu, inicialmente, ao verificar a dificuldade que os alunos têm em gerir a APM, acabando por ser muitas vezes prejudicados em situação de prova/performance por este motivo. Ao longo do meu percurso académico e artístico vivenciei situações de APM e aprendi a reduzi-la de forma empírica, tendo por base a crença (partilhada por professores e colegas) de que quanto mais vezes realizasse uma *performance* em público, melhor me familiarizaria com este sentimento, e consequentemente, controlaria melhor os seus níveis.

A necessidade de desmistificar este tema e procurar uma estratégia que pudesse auxiliar o desempenho dos alunos fez-me iniciar uma pesquisa acerca da investigação produzida neste âmbito. Parte considerável das estratégias não me eram desconhecidas, visto que a ansiedade foi um tema abordado neste mestrado. Ainda assim compreendi que existe um universo – a Psicologia da Música – que em muito pode otimizar a *performance* musical, e que nem sempre é transposto para as aulas de instrumento. Feita uma revisão da literatura existente, parti para a realização de entrevistas a 4 professores de instrumento da EMPV, que confirmaram a pertinência da conceção e implementação de um projeto deste género na escola, e partilharam experiências e sugestões neste sentido.

O contributo de Cynthia Last (2006) foi a chave para desenvolver a estratégia de gestão da APM subjacente a este projeto. No seu livro “S.O.S. Crianças”, a autora propõe vários exercícios para que pais e professores possam ajudar as crianças a ultrapassar várias perturbações de ansiedade, entre

as quais a ansiedade social, categoria na qual se pode incluir a APM. O exercício da “Lista de 10 itens” despertou-me particular interesse, já que propõe a criação de uma lista individual de 10 situações provocadoras de ansiedade, organizadas gradualmente por níveis crescentes. Posteriormente, a criança percorre esta lista, experienciando cada situação escolhida. A técnica da exposição gradual é um recurso central no tratamento da ansiedade (Carr, 1999; Friedberg & McClure, 2001), e a sua adaptação ao caso da APM através deste exercício pretende que os alunos se familiarizem com esta experiência e desenvolvam mecanismos de autocontrole e autoconfiança para a utilizarem a seu favor na performance.

Ao mesmo tempo, este exercício permite proporcionar aos alunos uma maior quantidade de momentos performativos, estimulando a simulação da *performance* e a sua prática repetitiva, fatores que contribuem para a diminuição dos níveis de ansiedade (Greene, 2002; Altenmüller, Finger & Boller, 2015; Aufegger, Perkins, Wasley & Williamon, 2017).

Sendo a música uma arte de palco, cujo objetivo final passa pela apresentação pública – “*the heart of performance is about sharing music with someone else* (Klickstein 2009, p.154)”, o aluno deve ter o máximo de oportunidades para se apresentar publicamente, e deve poder fruir da experiência musical na sua plenitude, sem ser afetado negativamente pela ansiedade. Assim sendo, pareceu-me pertinente aliar as estratégias de gestão da APM e a performance musical, com vista a melhorar a experiência performativa dos alunos.

3. AVALIAÇÃO DO PERCURSO REALIZADO

3.1. Autoavaliação da prática profissional

Como referido inicialmente neste relatório, a grande motivação que me levou a frequentar este mestrado foi a necessidade de ampliar o meu conhecimento na área do ensino, colocando-o em prática através da minha ação pedagógica com vista a melhorá-la. O professor é um agente de mudança, que tem em si a responsabilidade e o poder de mudar as vidas dos seus alunos. A sua influência não se cinge à área que leciona! A sua influência expande-se aos vértices morais e sociais, estando nas suas mãos a formação de seres humanos com sentido crítico, criatividade, curiosidade e sensibilidade para desenharem vidas produtivas e felizes. Assim sendo, ao longo desta prática profissional mantive esta filosofia em mente, tendo plena consciência de que também eu posso desempenhar um papel orientador nas vidas dos alunos.

De facto, esta foi uma experiência de muita aprendizagem, partilha e reflexão – individual e coletiva. As sugestões dos colegas docentes no decorrer do ano letivo, a par dos comentários dos orientadores, permitiram-me corrigir e melhorar a minha metodologia de ensino: compreender as fragilidades e identificar os pontos fortes. Para Arends (2013), os melhores professores baseiam a sua ação em duas dimensões: a científica, assente na investigação produzida nesta área e na seleção de estratégias de ensino comprovadas como eficazes e potenciadoras da aprendizagem; e a artística, assente no conhecimento coletivo produzido por vários professores experientes. Desta forma, é possível desenvolver um leque de estratégias diversificadas, e utilizá-las conforme os objetivos a atingir, o perfil do aluno e os valores e expectativas da comunidade (Arends, 2013). Identifico-me completamente com esta ideologia, já que no início do estágio o meu conhecimento “científico” se sobrepunha ao “artístico”... Com o passar do tempo, o convívio e o trabalho colaborativo entre docentes fizeram com que desenvolvesse essa dimensão, tornando-me uma profissional mais equilibrada e completa.

Sinto que esta prática profissional contribuiu em muito para o meu desenvolvimento enquanto docente, bem como para a minha inserção na realidade do ensino artístico especializado. Todos os processos de autorreflexão, autorregulação e autocorreção permitiram-me crescer – inclusivamente a nível pessoal – e perceber que, tal como o conhecimento e a investigação, também a formação do professor se encontra em evolução permanente. Sabendo que o meu caminho de aprendizagem não ficará certamente por aqui, é com muita alegria que verifico que me encontro uns passos à frente do local onde iniciei esta experiência. Mais do que esta evolução, levo também a motivação de continuar a descobrir, estudar, questionar... aprender a ensinar.

3.2. Coavaliação da prática docente

3.2.1. Pelos alunos

Pedro G., 5º grau:

Eu, Pedro Gomes, aluno do 5.º grau de saxofone da Escola de Música da Póvoa de Varzim, estou muito grato pelo que a Nádia, minha professora de saxofone, fez por mim. Aprendi muito com ela sobre música e muitas outras coisas. Tenho que admitir que a Nádia é uma professora, pessoa e amiga fantástica. Obrigado por tudo!

22/03/2019
Pedro Gomes

Miguel G., 5º grau:

Eu, Miguel Almeida Veloso Gomes, aluno do 5º grau de saxofone e orquestra na Escola de Música da Póvoa de Varzim, tenho muita sorte em ter aulas com a professora Nádia Moura. Acho que as nossas aulas são muito boas pois para além de tocarmos e apreendermos música, rimo-nos muito juntos, partilhamos histórias, vivências, trocamos ideias, etc, e o ambiente de aula torna-se muito melhor. A Nádia é uma pessoa incrível, muito simpática, muito divertida e estou muito grato em ter tido aulas com ela. Acompanhou-me desde o início da minha aprendizagem musical lutando para eu melhorar até aos dias de hoje e contagiou-me o seu enorme gosto pela música.

22/03/2019
Miguel Gomes

3.2.2. Pelos colegas

Comentário/observação.

Eu, Guilherme Madureira, docente de Saxofone, considero que a professora Nádia Moura, no seu projecto de mestrado, demonstrou grande qualidade tanto ao nível da comunicação como da diferenciação pedagógica. Sempre muito organizada e atenta, tanto nas planificações como nos registos de atividades. Adequou a comunicação ao nível etário/cognitivo dos alunos, revelou competências de comunicação não verbal, propôs e diversificou atividades com os diferentes alunos, adaptou-se sempre às características e circunstâncias dos alunos e colegas professores. Demonstrou excelentes qualidades artísticas e humanas, sempre simpática e colaborante.

5 de abril de 2019,

Guilherme Madureira

A professora Nádia Moura é uma excelente profissional tanto como docente como músico. Enquanto professora de saxofone, demonstra uma enorme dedicação e a relação de confiança que consegue estabelecer com os seus alunos é um grande impulsionar à sua motivação e vontade de aprender. Esta motivação é visível através dos resultados e da grande evolução que os seus alunos obtêm de ano para ano. A professora Nádia releva de facto uma enorme vocação para lecionar e durante este projeto esteve sempre presente, ajustando-se por diversas vezes às necessidades dos diferentes alunos. Enquanto colega de trabalho, para além de ser uma pessoa super agradável e divertida, está sempre disponível para ajudar e é a companhia ideal de trabalho devido ao alto profissionalismo que emprega em tudo o que faz.

Diana Sampaio, 3 de Abril de 2019.

3.2.3. Pelo orientador pedagógico, Professor Paulo Veiga

Eu, Paulo Jorge Silva Veiga, na qualidade de coorientador de Estágio de Mestrado da aluna Nádia Trindade Moura, efetuado na Escola de Música da Póvoa de Varzim, venho por este meio certificar as competências e profissionalismo demonstrados por esta durante o trabalho que desenvolveu no desempenho da função docente.

Relativamente ao trabalho que desenvolveu na Escola, é de referir que se trata de uma professora bastante dedicada ao seu local de trabalho, que cumpre com excelência as suas funções e obrigações enquanto docente, mantendo uma notável relação com toda a comunidade escolar, estando sempre disposta a desenvolver e colaborar em atividades, propostas por si mesmo, assim como sugeridas por outros colegas docentes.

É de realçar a dinâmica e a criatividade que impôs nas aulas, audições e outras atividades de cariz escolar, conseguindo com que os seus alunos se envolvessem com motivação e empenho, na concretização das mesmas. Demonstrou responsabilidade e organização, efetuando um trabalho competente e respeitando sempre as funções estipuladas.

Graças a esta organização, conseguia, sempre no final de cada momento letivo, realizar um balanço do progresso ou involução de cada aluno, tendo o cuidado de individualmente efetuar os devidos reforços positivos, tão importantes no desenvolvimento cognitivo e no processo de assimilação de novos conteúdos.

Votos de muito sucesso no futuro, é o meu sincero desejo.

Com amizade!

Póvoa de Varzim, 3 de abril de 2019


(Paulo Jorge Silva Veiga)

3.2.4. Pela orientadora científica, Professora Doutora Sofia Serra



CATÓLICA PORTO
ARTES

PARECER

Na qualidade de orientadora científica da Prática Profissional, do Mestrado em Ensino de Música, de Nàdia Margarida Trindade Moura, declaro que a mestranda tem aproveitamento positivo na prática de ensino supervisionada e, desta forma, deve apresentar o respetivo relatório e projeto de intervenção pedagógica para redação e defesa.

Este parecer é fundamentado pelo facto da mestranda, após terminadas as observações das três aulas: uma aula de instrumento (saxofone) e duas aulas de classes de conjunto (orquestra), ter demonstrado capacidades e competências para ser reconhecida a profissionalização na área de especialização de Prática Instrumental e Vocal: Saxofone e Classes de Conjunto - e ter desenvolvido competências imprescindíveis à atividade docentes, quer ao nível dos conceitos científicos, de terminologia e prática pedagógica e avaliativa. A mestranda revelou, ainda, autonomia, saber específico, competência didática para saber ensinar instrumento e classes de conjunto, capacidade de reflexão sobre a própria prática, na escolha de repertório diversificado e metodologias criativas e eficazes.

Durante o período da prática pedagógica a mestranda demonstrou planificações com qualidade, melhorou os poucos aspetos inumerados para melhoria e demonstrou ser uma professora atenta, motivada e interessada.

Desta forma, considero que o desempenho da função de docente está assegurado pela apropriação da profissionalização.

Porto, 12 Abril 2019

A Orientadora Científica,

Sofia Serra

4. REFLEXÃO FINAL

4.1. Síntese das principais aprendizagens efetuadas

Ao longo deste estágio, a aprendizagem foi uma constante que se expandiu em vários sentidos. Ao colocar-me na posição de aprendiz adquiri a curiosidade e vontade de “absorver” o máximo de conhecimento possível. Esta predisposição para aprender e para responder aos desafios inerentes ao estágio e ao próprio PIP constituiu uma força motivacional muito grande, que me levou a evoluir e alcançar os objetivos definidos nos primórdios desta aventura. Compreendi desta forma, e também através do exemplo dos meus colegas docentes, que a adoção de um *mindset* proactivo, positivo e empreendedor é meio caminho andado para superar dificuldades e canalizar para os alunos estes mesmos ideais. O professor deve, em primeiro lugar, ser apaixonado pela sua profissão – por ensinar, por aprender e pelos seus alunos (Day, 2007) – para conseguir, de seguida, implementar um clima propício à aprendizagem efetiva na sua sala de aula.

Apreendi também que para “fazer aprender” devo dotar-me de conhecimento e estratégias de ensino, isto é, “accionar e organizar um conjunto variado de dispositivos que promovem activamente a aprendizagem do outro” (Roldão, 2009, p.15). Para que estas ferramentas sejam eficazes, é necessário planificar, refletir sobre de que modo as utilizar e adaptá-las ao aluno/turma em questão, ao momento e aos objetivos a atingir. A importância da planificação é algo que transportarei para a minha prática pedagógica daqui em diante; sempre tendo em atenção que deve haver espaço para moldar este guião conforme as imprevisibilidades que podem surgir na aula.

Em último lugar, destaco o valor da cultura colaborativa e de partilha entre professores e orientadores. O estágio permitiu-me ter *feedback* acerca do meu desempenho por parte dos orientadores, que me forneceram apreciações imediatas e sugestões de melhoria preciosas. Partindo desta avaliação, pude repensar nas escolhas tomadas e implementar exercícios diferentes, para poder ir de encontro ao cumprimento das metas de uma forma mais eficiente. Percebi que a recolha de opiniões de outros professores e a discussão de ideias e estratégias me permite resolver problemas, e por vezes até ajudar a resolver os de outros colegas. O trabalho em equipa e a colaboração não contribuem apenas para um ambiente social mais familiar, mas também para melhorar as práticas educativas da escola, e a aprendizagem dos seus alunos.

4.2. Perspetiva crítica acerca do desempenho

Anteriormente a este estágio, visualizava-me como uma professora dinâmica, com uma postura ativa e um desempenho positivo. Ainda assim, sentia que me faltava uma experiência mais real, nomeadamente no universo do ensino oficial. Através da prática supervisionada percebi que de facto o meu desempenho era positivo, mas havia margem para melhorar, pequenos detalhes que podiam realmente fazer-me rentabilizar melhor o tempo de aula e apresentar os objetivos e conteúdos de uma forma mais clara. Foi nesses aspetos, evidenciados pelos orientadores, que me foquei e tentei mudar os meus hábitos de ensino.

A necessidade de melhorar revelou-se maioritariamente ao nível das aulas de classe de conjunto, disciplina que nunca tinha lecionado durante um período tão extenso. Aqui encontrei dificuldades não existentes nas aulas de saxofone, que ocorrem de um para um: despertar a atenção de múltiplos alunos ao mesmo tempo; realizar tarefas diferentes com grupos diferentes; trabalhar com uma turma heterogénea em idades, perfis de aprendizagem, interesses e motivações... A implementação de estratégias de pedagogia diferenciada e a transmissão de energia positiva, ativadora da motivação dos alunos foram estratégias que mudaram radicalmente o decorrer destas aulas.

A par de tudo isto, a reflexão constante sobre os prós e contras de cada decisão, avaliando os seus resultados, tornou-se prática comum do meu dia-a-dia. Procurei novos caminhos, variei as planificações, tentei corresponder ao gosto dos alunos. Repeti este processo até compreender o que funciona melhor em cada contexto pedagógico. Tive um papel ativo nas atividades, concertos e audições desenvolvidas.

Reconheço o impacto (positivo) de todo este processo no meu desempenho docente, e no meu perfil enquanto profissional do ensino. As minhas práticas pedagógicas melhoraram graças a esta experiência de ação, reflexão e avaliação. Não obstante, é importante ter consciência de que a cada ano letivo somos surpreendidos com novos alunos que representam novos desafios, e para os alcançar é imperativo repensar a ação educativa e readaptar estratégias.

4.3. O que gostaria de ter aprendido e não aprendeu

Durante este ano letivo estive particularmente atenta aos pequenos detalhes que fazem grandes diferenças quer na comunidade educativa, quer nas práticas pedagógicas. Enfim, no quotidiano da vida escolar. Como referi anteriormente, compreendi que a adoção do *mindset* adequado à situação pode facilitar a aprendizagem e despertar vários estados nos alunos: a curiosidade, a concentração, a energia... Desta forma, gostaria de, no futuro, obter formação no

âmbito da inteligência emocional, de modo a conseguir gerir melhor estas emoções e utilizá-las para motivar os alunos no seu desenvolvimento artístico.

Quanto à ansiedade na performance musical (APM), penso que este foi apenas o início da minha investigação sobre esta temática. Este projeto de intervenção pedagógica fez-me mergulhar, ainda que de forma muito superficial, no mundo da Psicologia de Música e conhecer alguns dos benefícios que os estudos neste âmbito podem trazer à prática da performance. É sem dúvida um objetivo pessoal aumentar o meu conhecimento acerca da APM, e quem sabe, prosseguir estudos neste sentido.

4.4. Proposta para o desenvolvimento das práticas educativas na escola

Tendo em conta as práticas educativas adotadas na EMPV e partilhando da opinião dos colegas docentes que estiveram envolvidos no projeto “A lista dos 10”, penso que seria interessante a inclusão desta atividade no currículo dos alunos, de modo a trabalhar quer a gestão da ansiedade na performance, quer a prática performativa do instrumento. A criação de uma lista para cada aluno e o estabelecimento do compromisso de atuar 10 vezes ao longo do ano letivo, em diferentes contextos, poderia ser uma experiência enriquecedora e fomentar o aumento do estudo individual, da autoconfiança e a redução da ansiedade nos alunos, como sugerido pelos resultados da avaliação do projeto.

A EMPV promove com frequência vários *workshops* e *masterclasses* direcionados para as componentes mais técnicas e interpretativas da performance instrumental. Na minha ótica, seria pertinente abranger neste leque de atividades áreas de estudo da psicologia da música, transversais a todos os instrumentos, como a APM, a motivação, a criatividade e a improvisação.

PARTE II – RELATÓRIO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: A EXPOSIÇÃO GRADUAL COMO ESTRATÉGIA DE GESTÃO DA ANSIEDADE NA PERFORMANCE MUSICAL EM CRIANÇAS E ADOLESCENTES

A exposição gradual como estratégia de gestão da Ansiedade na Performance Musical em crianças e adolescentes

Nádia Moura*

**Escola de Música da Póvoa de Varzim*

1. RESUMO

A ansiedade constitui um dos maiores fatores de influência na qualidade da performance musical, cuja incidência se verifica em músicos profissionais, amadores e estudantes de música, inclusivamente crianças e adolescentes. O objetivo principal deste estudo prendeu-se com a gestão e redução dos níveis de ansiedade na performance musical (APM) de 5 alunos de instrumento de uma escola do ensino artístico especializado. Para tal, a metodologia utilizada foi a de investigação-ação, baseada na técnica da exposição gradual (Last, 2006), que consiste na construção, por parte dos participantes, de uma lista hierárquica de 10 experiências potencialmente causadoras de ansiedade, seguida da realização das atividades em questão. Pretendeu-se, portanto, que os participantes se familiarizassem com a ansiedade, aprendendo a geri-la e reconhecê-la como parte positiva da performance, através da exposição repetitiva a situações provocadoras de níveis de APM crescentes. Foram objetivos secundários desta intervenção recolher dados sobre crenças, experiências e conhecimento prévio dos professores de instrumento sobre APM e dinamizar uma maior quantidade e variedade de momentos de *performance* na instituição.

Como instrumentos de recolha de dados foram utilizadas entrevistas semiestruturadas a 4 docentes de instrumento; questionários iniciais, pós-sessão e finais a participantes e questionários avaliativos aos seus docentes respetivos; e a observação direta e registos do diário de bordo da investigadora.

Os resultados da intervenção traduziram-se numa redução dos níveis de ansiedade dos participantes e num aumento dos seus níveis de autoconfiança, de preparação para a tarefa e de motivação para tocar em público.

Palavras-chave: Ansiedade na Performance Musical; Exposição Gradual; Ensino de Música; Performance; Estratégias de Gestão.

ABSTRACT

Anxiety represents one of the major factors that influence the quality of musical performance, which incidence is verified in professional musicians, amateurs and music students, including children and adolescents. The main goal of this study was linked with the management and reduction of music performance anxiety (MPA) levels of 5 instrument students of an artistic education specialized school. For this purpose, the methodology used was the research-action, based on the gradual exposure technique (Last, 2006), that consists in the construction, on the part of the students, of an hierarchical list of 10 experiences causing anxiety, followed by the execution of the activities at hand. It was intended, therefore, that the participants became familiar with anxiety, learning to manage it and recognize it as positive part of the performance, through repeated exposition to increasing MPA levels provoking situations. Secondary goals of this intervention were to collect data about beliefs, experiences and previous knowledge of instrument teachers concerning MPA and to stimulate a bigger quantity and variety of performative moments in the institution.

As instruments of data collection were used semi-structured interviews to 4 instrument teachers; initial, after session and final questionnaires to students and evaluative questionnaires to their respective teachers; and direct observation and registers of the logbook of the investigator.

The results of the intervention translate into the reduction of anxiety levels of the participants and increase of their levels of self confidence, of preparation for the task and of motivation to public performance.

Keywords: Music Performance Anxiety; Gradual Exposure; Music Teaching; Performance; Management Strategies.

A performance musical é uma parte fundamental da existência humana, que exige uma combinação ilustre de aptidões físicas, mentais e emocionais (Rink, 2002; Williamon, 2004; Papageorgi, Creech & Welch, 2011). Uma performance em público representa o culminar de um longo período de aprendizagem e preparação, que se traduz em incontáveis horas, e, por vezes, até anos (Rink, 2002).

A presente investigação centra-se na temática da Ansiedade na Performance Musical (APM), constituindo esta um dos fatores de maior influência na qualidade da performance musical (Papageorgi et al., 2011). A APM é uma perturbação que afeta músicos profissionais, amadores e estudantes de música, e tem vindo a ser investigada por vários autores nas últimas décadas (Greene, 2002; Parncutt & McPherson, 2002; Kenny, 2005; Kenny & Osborne, 2006; Papageorgi, Hallam & Welch, 2007; Spahn, Walther & Nusseck, 2015). Com vista a tratar esta condição, foram desenvolvidas várias terapias, entre as quais se encontram as cognitivo-comportamentais, onde se insere a técnica da exposição gradual utilizada neste estudo. Esta estratégia consiste na superação da ansiedade através da vivência de várias situações, de dificuldade crescente, que instiguem a mesma; pretende-se assim que o sujeito se familiarize com a APM, aprendendo a geri-la a seu favor (Wilson & Rowland, 2002; Last, 2006).

A motivação para a realização deste projeto surgiu da necessidade de reduzir a ansiedade apresentada pelos alunos, que tendem a ser muitas vezes prejudicados em situação de *prova/performance* por não conseguirem reduzi-la a níveis desejáveis. Segundo Spahn et al. (2015), para melhorar a qualidade performativa em alunos de música, é necessário ajustar ansiedade a níveis potenciadores do seu desempenho. Para tal, foi desenvolvido um exercício de exposição gradual sugerido por Last (2006), que consiste na construção por parte dos participantes de uma lista hierárquica de 10 experiências causadoras de APM, seguida da realização das atividades em questão.

Os objetivos principais desta intervenção prenderam-se com o desenvolvimento de estratégias de gestão da APM nos alunos, a dinamização de uma maior quantidade e diversidade de momentos performativos e a recolha de dados sobre crenças, conhecimentos prévios e práticas dos professores de instrumento no âmbito da ansiedade. Pretendeu-se responder às seguintes questões de investigação:

1. De que forma é que os professores de instrumento trabalham, ou não, aspetos de gestão da ansiedade com os seus alunos, e como colaboraram na conceção do projeto de intervenção?
2. Qual o impacto da estratégia de exposição gradual nos níveis de ansiedade dos participantes?
3. De que modo é que esta intervenção teve influência noutras dimensões da *performance* dos participantes?

A investigação foi realizada na Escola de Música da Póvoa de Varzim (EMPV) e contou com a participação de seis professores de instrumento e cinco alunos (dois de iniciação musical, dois do curso básico e um do curso suplementar). A metodologia utilizada foi a de investigação-ação, estruturada em três fases: planeamento, ação e avaliação. As técnicas de recolha e produção de dados utilizadas foram: entrevistas semiestruturadas aos professores de instrumento; questionários iniciais, pós sessão e finais aos participantes; questionários de avaliação aos docentes dos participantes, e observação direta e registos em diário de bordo da professora.

O artigo encontra-se dividido em quatro partes: o estado da arte, onde se apresenta uma revisão da literatura existente acerca da APM e da técnica da exposição gradual mais concretamente; a metodologia, onde se descreve os objetivos, participantes, tempos, procedimentos e instrumentos de recolha e produção de dados utilizados nesta investigação; a apresentação e discussão de resultados, na qual são expostos os dados resultantes da investigação e é feita a sua correlação e análise crítica e comparativa com outros estudos neste âmbito; e por último, as conclusões, secção que sintetiza o conhecimento produzido pelo estudo.

2. ESTADO DA ARTE

2.1. Ansiedade na Performance Musical (APM)

A ansiedade na performance é uma perturbação frequente, cuja ocorrência se verifica em vários setores de atividade, nos quais geralmente está presente uma dimensão social. São exemplos dessas atividades falar em público, realizar exames, provas de desporto e as artes performativas, como o teatro, a dança e a música (Kenny, 2011; Matei & Ginsborg, 2017).

Last (2006, pp. 27-28) define a ansiedade como um fenómeno mais amplo que o medo, que envolve sentimentos desconfortáveis como estar perturbado, nervoso, tenso, trémulo, ou até com medo; e que afeta sentimentos, comportamentos e pensamentos. Por sua vez, Teiga (2014) caracteriza o medo como uma resposta a uma ameaça específica externa; já a ansiedade constitui uma resposta a uma ameaça interna, na ausência de um estímulo externo.

A terminologia de “ansiedade na performance” surge pela primeira vez nos sistemas de classificação de distúrbios psicológicos e psiquiátricos americanos em 1994, como um subtipo de perturbação de ansiedade social (Kenny, 2011). Com vista a sintetizar as diversas definições de APM e incluir o conhecimento atual sobre esta condição, Dianna Kenny (2010, p.433) sugere uma nova definição:

A APM é a experiência de ansiedade marcada e persistente relacionada com a performance musical, que surge ligada a vulnerabilidades biológicas e/ou psicológicas, e/ou a experiências que condicionam a ansiedade. Manifesta-se através de combinações de sintomas afetivos, cognitivos, somáticos e comportamentais. Pode ocorrer num vasto conjunto de situações performativas, mas é frequentemente mais severa em situações que requerem investimento do ego, avaliação inerente (público), e medo de falhar. Pode ser focal (p.e. focada apenas na performance musical), ou ocorrer em comorbidade com outros distúrbios de ansiedade, em particular a fobia social. Afeta músicos em qualquer fase da carreira e é parcialmente independente dos anos de formação, prática, ou nível de experiência musical. Pode ou não prejudicar a qualidade da performance musical (Kenny, 2010, p.433)¹.

A investigação acerca da problemática da ansiedade na performance musical tem vindo a ser cada vez mais explorada ao longo das últimas décadas (Rink, 2002; Papageorgi et. al, 2007; Kenny, 2011; Matei & Ginsborg, 2017). Papageorgi et. al (2007, p.83) referem que existem duas razões

¹ Tradução do trecho original: “Music performance anxiety is the experience of marked and persistent anxious apprehension related to musical performance that has arisen through underlying biological and/or psychological vulnerabilities and/or specific anxiety-conditioning experiences. It is manifested through combinations of affective, cognitive, somatic, and behavioral symptoms. It may occur in a range of performance settings, but is usually more severe in settings involving high ego investment, evaluative threat (audience), and fear of failure. It may be focal (i.e. focused only on music performance), or occur comorbidly with other anxiety disorders, in particular social phobia. It affects musicians across the lifespan and is at least partially independent of years of training, practice, and level of musical accomplishment. It may or may not impair the quality of the musical performance (Kenny, 2010, p. 433)”.

aparentes para tal facto: em primeiro lugar, a forte incidência registada de casos de ansiedade negativa (a qual denominam de “mal-adaptativa”) em músicos; e em segundo lugar, o reconhecimento dos efeitos debilitantes quer na performance, quer no bem-estar do performer.

A ansiedade é parte da performance musical, sendo considerada um fenómeno comum e universal que o músico é capaz de controlar e reduzir com os seus próprios recursos, na maior parte dos casos (Colwell & Richardson, 2002). A APM pode ter efeitos positivos e ser facilitadora da performance musical, através da preparação do corpo para a tarefa a realizar e da estimulação da concentração (Wilson & Rowland, 2002; Spahn et. al, 2015). Em contrapartida, quando atinge níveis elevados, pode desempenhar um papel bloqueador, dificultando a execução da performance e podendo até levar ao colapso da mesma (Papageorgi et. al, 2007; Pinheiro, 2017; Matei & Ginsborg, 2017). A presença de ansiedade é algo normal; a ansiedade torna-se “cl clinicamente significativa” quando causa mal-estar ou interfere com o desempenho em atividades e ações quotidianas (Last, 2006; Teiga, 2014).

Williamon (2004) identifica a APM como um problema relatado por muitos *performers*, entre os quais surgem nomes emblemáticos como Maria Callas, Pablo Casals, Vladimir Horowitz, entre outros. Vários autores identificam a ocorrência de situações de ansiedade na performance, quer em músicos profissionais, amadores ou estudantes de música, inclusivamente jovens e crianças (Greene, 2002; Wilson & Rowland, 2002; Kenny, 2005; Kenny & Osborne, 2006; Papageorgi et. al, 2007; Spahn et. al, 2015). Segundo Shoup (1995, cit. in Slocumb, 2009), 55% dos estudantes de música do ensino básico e secundário já vivenciaram situações de APM; já no estudo realizado por Fehm e Schmidt (2006), um terço dos participantes (74 estudantes de música com idades compreendidas entre os 15 e os 19 anos) reportaram sentir que a APM tem uma influência negativa na sua *performance*. Ryan (2005) verificou a incidência de APM em crianças do 3º ao 7º ano; os níveis de ansiedade revelaram-se superiores nas situações de público numeroso e de *performance* de maior destaque.

Wilson (2002) propõe um modelo tridimensional de fatores que contribuem para a APM: a ansiedade-traço – características pessoais que interferem na suscetibilidade ao stress; o nível de stress situacional – pressão proveniente do contexto da *performance*, como por exemplo a presença de um público ou júri; e a mestria da tarefa – relacionada com o nível de preparação e o grau de dificuldade.

Com vista a controlar esta perturbação e os seus sintomas têm vindo a ser desenvolvidos vários tipos de tratamento:

- Terapia cognitivo-comportamental: alia estratégias de controlo comportamental às estratégias cognitivas de autoeducação, com o propósito de corrigir défices cognitivos e os consequentes comportamentos problemáticos despoletados pelos mesmos (Kenny, 2010; Mcgrath, 2012; Altenmüller, Finger & Boller, 2015). Este tipo de terapia engloba exercícios como o relaxamento, o estudo mental, a concentração e a simulação de performance (Williamon, 2004);

- Exercício físico: a atividade física frequente pode reduzir a ansiedade e depressão e melhorar o funcionamento cognitivo (Williamon, 2004);

- Biofeedback e neurofeedback: autorregulação fisiológica (no caso do biofeedback) e cerebral (no caso do neurofeedback) (Williamon, 2004);

- Técnica Alexander: método de reeducação cinestésica que visa reduzir a tensão corporal e distribuí-la equilibradamente, de modo a que os movimentos sejam executados de forma mais fácil e natural, e com menor esforço (Williamon, 2004; Kenny, 2005; Mcgrath, 2012);

- Terapia farmacológica: os fármacos mais utilizados no tratamento da APM são os betabloqueadores; os tranquilizantes e os antidepressivos (Kenny, 2005; Baptista, 2013).

No seu levantamento de literatura existente no âmbito do tratamento da APM, McGinnis e Milling (2005) sugerem que as intervenções que apresentam maior eficácia incluem dois tipos de terapia: a de reestruturação cognitiva e a de exposição. A terapia de reestruturação cognitiva consiste na identificação dos pensamentos negativos que surgem antes, durante e após a *performance* e na substituição dos mesmos por pensamentos mais adequados. A terapia de exposição gradual, que serviu de fundamento a este projeto, consiste na exposição a situações provocadoras de ansiedade, organizadas hierarquicamente, de modo a tornar a experiência familiar e diminuir os níveis de ansiedade (McGinnis & Milling, 2005).

2.2. A Técnica da Exposição Gradual

A exposição é uma técnica terapêutica frequentemente associada a transtornos de ansiedade, que procura criar oportunidades de exposição/desempenho com vista a desenvolver o autocontrolo, autodeterminação e autoconfiança na criança ou adolescente (Friedberg & McClure, 2001). A exposição é um dos recursos centrais no tratamento da ansiedade, identificado como fator comum em muitas psicoterapias bem-sucedidas (Carr, 1999; Friedberg & McClure, 2001; McGinnis & Milling, 2005).

Segundo Friedberg e McClure (2001, p.115), “na exposição, a criança encontra o estímulo aversivo, suporta a excitação afetiva, ensaia várias habilidades de enfrentamento e ganha autoconfiança genuína”. Os autores acrescentam que quando adquirida através de representações autênticas, a confiança torna-se forte e duradoura; em contrapartida, quando a criança não tem oportunidade de aplicar as suas capacidades em situações reais, provocadoras de emoções fortes, a terapia pode não passar de um exercício mental e isolado (Friedberg & McClure, 2001).

A exposição promove a experiência de sentimentos negativos, com o objetivo de os minimizar e desmistificar. Ao mesmo tempo, o encorajamento e acompanhamento do terapeuta/professor/pai faz com que a relação com a criança se torne mais forte (Friedberg & McClure, 2001).

A repetição é necessária para assegurar uma mudança efetiva, pelo que é indicado que as crianças sejam expostas a vários momentos de exposição para se familiarizarem realmente com as circunstâncias (Friedberg & McClure, 2001).

Carr (1999) acrescenta que a exposição pode ser realizada de duas formas: percorrendo uma hierarquia gradual de cerca de 10 situações, relativamente curtas em duração, que estimulem na criança os sintomas da ansiedade, ou através da exposição demorada a uma situação provocadora de níveis de ansiedade realmente elevados. Uma exposição pode ser realizada *in vivo*, isto é, expondo a criança/adolescente a uma situação real; em contexto teatral, simulando a situação; ou através da representação mental, imaginando. A exposição *in vivo* é a relatada como a mais eficaz (Carr, 1999; McGinnis & Milling 2005).

A simulação de performance é um exercício de exposição comumente utilizado na terapia cognitivo-comportamental de gestão da APM, podendo ser realizada com público real (colegas, outros professores) ou de forma virtual, em simuladores criados para o efeito. Através da maior aproximação possível ao momento da performance – local, público, iluminação da sala, roupa a utilizar – é possível entrar em contacto com a situação que despoleta a ansiedade e gerar no instrumentista uma maior segurança (Greene, 2002; Altenmüller et. al, 2015). A prática da performance sob a forma de simulação, por exemplo, para um público mais restrito, é referida por Harris e Crozier (2000) como estratégia para lidar com a APM, a par de uma boa preparação do repertório a apresentar. No estudo realizado por Aufegger, Perkins, Wasley e Williamon (2017) verificou-se que perante uma simulação virtual, os alunos experienciaram a ansiedade semelhante à de uma performance real (horas antes, nos bastidores e durante a própria performance); ao mesmo tempo, os alunos identificaram esta técnica como um “lugar seguro” propício ao treino da performance, no qual o medo do erro é reduzido e os sintomas de ansiedade são aproximados aos da performance real.

No seu estudo, Kendrick, Craig, Lawson e Davidson (1982) agruparam 53 alunos de piano em 3 grupos de terapia: reestruturação cognitiva, exposição à *performance* e um grupo de controlo. A quando do término da implementação não se verificaram alterações evidentes entre grupos, no entanto, 5 semanas após a mesma, os alunos dos dois grupos de terapia relataram diminuição dos níveis de ansiedade e melhoria na qualidade performativa. O grupo de terapia de reestruturação cognitiva demonstrou maior eficácia que o grupo de exposição.

Por sua vez, Spahn et. al (2015) desenvolveram 14 sessões nas quais combinaram vários tipos de terapia cognitivo-comportamental, entre os quais a exposição gradual, a reestruturação cognitiva, o relaxamento, a técnica de respiração, entre outros. A par da componente prática deste seminário,

os autores incluíram uma componente teórica de informação acerca da APM. Os resultados foram bastante positivos, tendo o grupo de experimentação revelado melhorias tanto ao nível da qualidade musical como da gestão da APM (Spahn et. al, 2015).

No estudo implementado por Bissonnette, Dubé, Provencher e Sala (2015), a terapia de exposição sob a forma de realidade virtual revelou-se redutora dos níveis de APM. Por sua vez, Anderson, Edwards e Goodnight (2017) levaram a cabo o primeiro estudo de longo prazo (6 anos) sobre os efeitos de dois tipos de terapia de exposição no tratamento da ansiedade social: o primeiro grupo experienciou terapia de exposição virtual e o segundo grupo terapia de exposição em grupo (*in vivo*). Ambos os grupos evidenciaram melhorias significativas após a terapia.

2.3. O exercício “A Lista dos 10 itens”

Com vista a ultrapassar perturbações de ansiedade nas crianças, Last (2006, p.137) apresenta um exercício de exposição gradual, – A Lista dos 10 itens – uma abordagem passo a passo através da qual “as crianças começam por enfrentar situações que causam baixos níveis de ansiedade e, depois, avançam gradualmente para outras cada vez mais difíceis, isto é, que causam mais ansiedade.”. A maioria das exposições deve ser realizada de maneira gradual; num conjunto de sessões, as primeiras exposições podem inclusivamente passar pela representação mental ou teatral, com vista a organizar momentos mais fáceis de ultrapassar (Friedberg & McClure, 2001, Wilson & Rowland, 2002).

A primeira tarefa do exercício consiste em construir, em conjunto com a criança, ou aluno, uma lista de 10 itens que correspondem a situações que provocam vários graus de ansiedade; os primeiros itens devem causar ansiedade mínima, enquanto o último deve ser o mais dificultoso (Last, 2006). McGinnis e Milling (2005) apresentam o exemplo de tocar sozinho numa sala de estudo como uma possível situação inicial na hierarquia, e a *performance* para um grande grupo de pessoas como uma das situações mais avançadas. Ao percorrer esta hierarquia, a criança torna-se confortável com cada atividade e vai desenvolvendo mecanismos de gestão da APM (Wilson & Rowland, 2002). Friedberg e McClure (2001) salientam a importância de que a criança tenha um papel ativo no planeamento das exposições, sentindo-se responsável pela sua própria mudança.

Para auxiliar a colocação das situações em grau crescente, sobretudo quando se tratam de crianças mais novas, pode-se recorrer a uma escala de caracterização de graus, classificando as várias situações em primeiro lugar, e colocando-as por ordem à posteriori. Last (2006, p.139) propõe, como exemplo, a seguinte escala: 0 – Não evita a situação; não fica nada nervoso/a nem assustado/a; 1 – Hesita perante a situação, mas raramente a evita; demonstra algum nervosismo ou medo; 2 – Por vezes evita a situação; demonstra, definitivamente, medo e nervosismo; 3 – Por norma evita a

situação; fica muito nervoso/a e/ou assustado/a; 4 – Evita sempre a situação; nervoso/a ou assustado/a ao ponto de entrar em pânico.

Na seguinte figura (1) encontra-se o exercício da lista dos 10 itens proposto por Last (2006):

S.O.S. CRIANÇAS

Lista dos medos da criança

Item 1 (a situação mais fácil)

Item 2

Item 3

Item 4

Item 5

Item 6

Item 7

Item 8

Item 9

Item 10 (a situação mais difícil)

Fonte: Help for Worried Kids, Cynthia G. Last, © Cynthia G. Last, 2006

321

Figura 2 - Exercício da Lista de 10 itens (Last, 2006, p.321)

Construída a lista de 10 itens, é possível iniciar a experiência. A autora salienta a importância de que os primeiros passos sejam realmente fáceis, e que de degrau para degrau exista sempre uma dificuldade acrescida, ainda que pequena. É também importante que não se saltem etapas, isto é, se a determinado ponto a criança não se sentir confortável com o item em que se encontra, deve repetir essa exposição até estar preparada para avançar para o seguinte. Por último, Last (2006, p.242) refere que as exposições devem ser realizadas com a maior proximidade temporal possível, e nunca com períodos demasiado longos entre elas, visto que “é a repetição que faz com que a ansiedade diminua”.

Last (2006) acrescenta que a lista dos 10 itens pode ser adaptada a qualquer perturbação de ansiedade ou fobia específica, aconselhando até a utilização deste exercício a pais que identifiquem

estas perturbações nos seus filhos. A lista deve ser diferenciada de pessoa para pessoa: a cada aluno deve corresponder a sua lista pessoal, com vista a ultrapassar as suas dificuldades individuais. Wilson e Rowland (2002) sugerem a hierarquia de ansiedade como estratégia de gestão da APM.

Os benefícios do estabelecimento de pequenos objetivos com vista a atingir uma meta superior são relatados por Greene (2002), que sugere a criação de listas de objetivos de resultados (meta final, de difícil alcance) e de processos (passos intermédios até chegar ao resultado) para determinada janela temporal. Rosenshine (2010) nomeia estes passos intermédios de “*scaffolds*”, em português traduzido como andaimes – metáfora que se refere às estruturas utilizadas para chegar a determinado patamar. O *scaffolding* é uma estratégia através da qual o professor providencia um suporte temporário quando o aluno se encontra a aprender algo que ainda não domina; assim que a tarefa é dominada, o suporte é reduzido, incitando a autonomia do aluno. Existe, assim, uma transferência de responsabilidade gradual entre professor e aluno (Kupers, Dijk & Geert, 2017). Para ajudar os alunos na aquisição das aprendizagens, os professores podem utilizar recursos como listas, cartões de pistas, entre outros (Rosenshine, 2010). Neste sentido, a Lista dos 10 itens – sendo um material criado pelo aluno, com o auxílio do professor – implica a participação ativa dos alunos e a tomada de responsabilidade pelo seu desenvolvimento performativo.

3. METODOLOGIA

A metodologia utilizada neste Projeto de Intervenção Pedagógica foi a de investigação-ação. Elliott (1991, p. 69) define esta metodologia como o “estudo de uma situação social com o objectivo de melhorar a qualidade da acção desenvolvida no seu interior”; por sua vez, Bogdan e Biklen (1994, p. 292) vão de encontro a esta definição acrescentando que a investigação-ação “consiste na recolha de informações sistemáticas com o objectivo de promover mudanças sociais”. Deste modo, a investigação-ação assenta na ligação entre os termos do binómio que o seu nome indica: a investigação sobre determinado problema diagnosticado em contexto social; a ação para resolver o problema, transformando-o; e a reflexão, de carácter avaliativo, de modo a produzir conhecimento acerca dessa mudança (Amado, 2017).

Afonso (2005, p.75) salienta quatro características fundamentais na investigação-ação: o investigador é um agente ativo que se envolve diretamente na situação que constitui o objeto de pesquisa; o ponto de partida da pesquisa é constituído por questões práticas que surgem no dia-a-dia; esta abordagem implica o respeito e a objetividade do investigador face aos valores, à organização e aos atores envolvidos; por último, as técnicas de recolha e tratamento de dados devem ser compatíveis com os recursos existentes e não devem interferir nas práticas organizacionais. Por sua vez, Amado (2017, p. 196) salienta o seu carácter autoavaliativo e autorreflexivo; prático e interventivo, inerente às ações implementadas; e colaborativo, na medida em que implica a participação ativa e interessada dos vários intervenientes.

3.1. Objetivos

Os objetivos principais desta intervenção prenderam-se com o desenvolvimento de estratégias de gestão e redução da APM nos alunos e a otimização da sua experiência de performance, através da dinamização de um leque mais frequente e variado de momentos performativos. Para tal, foi seleccionada a estratégia da exposição gradual e desenvolvido o exercício da Lista dos 10, ao longo do qual os alunos se expuseram a 10 momentos performativos variados, organizados em hierarquia crescente de ansiedade.

Através da monitorização e recolha sistemática de dados pretendeu-se:

- Avaliar a evolução dos alunos relativamente à gestão da APM e compreender se a estratégia adotada reduziu ou não os seus níveis;
- Perceber se esta intervenção teve influência noutras dimensões da performance, como na autoconfiança, no estudo individual dos alunos e na sua relação com o público;

- Auferir a opinião e crenças dos professores de instrumento sobre a APM e o impacto da intervenção nos seus alunos.

3.2. Participantes

Participaram neste projeto 5 alunos da EMPV, nomeadamente dois alunos do 4º ano do curso de iniciação musical, dois alunos do 5º grau do curso básico de música, e uma aluna do 8º grau do curso suplementar de música.

A seleção dos alunos para integrar esta investigação prendeu-se com a sua experiência prévia de APM, identificada pelos professores de instrumento como tendo um impacto negativo na sua *performance*, e com a disponibilidade e interesse apresentados pelos respetivos EE.

Dado que os participantes são menores de idade, foi explicada aos EE a natureza do estudo, e assinado um consentimento informado pelos mesmos (Anexo V), bem como um documento de autorização à recolha de imagem e vídeo (Anexo VI).

| | Género | Idade | Grau | Instrumento |
|-----------------------|---------------|--------------|--------------|--------------------|
| <i>Participante A</i> | Feminino | 17 | 8º grau | Clarinete |
| <i>Participante B</i> | Masculino | 14 | 5º grau | Saxofone |
| <i>Participante C</i> | Masculino | 14 | 5º grau | Saxofone |
| <i>Participante D</i> | Masculino | 9 | 4º iniciação | Saxofone |
| <i>Participante E</i> | Feminino | 9 | 4º iniciação | Saxofone |

Tabela 3 - Caracterização da Amostra

3.3. Tempos

Afonso (2005) sugere a repartição da investigação-ação em três fases de processo: a fase de planeamento, a fase de ação, e a fase de análise dos resultados desta mesma ação. No seguinte cronograma encontra-se a calendarização adotada durante a investigação:

| | Revisão Bibliográfica | Conceção | Implementação | Monitorização | Avaliação | Análise de resultados | Redação |
|-------|-----------------------|----------|---------------|---------------|-----------|-----------------------|---------|
| OUT | | | | | | | |
| NOV | | | | | | | |
| DEZ | | | | | | | |
| JAN | | | | | | | |
| FEV | | | | | | | |
| MAR | | | | | | | |
| ABRIL | | | | | | | |
| MAIO | | | | | | | |

Na primeira fase, de planeamento, foi realizada a revisão bibliográfica acerca da temática da Ansiedade na Performance Musical, de modo a construir um quadro do conhecimento já produzido neste âmbito e a definir estratégias de investigação. Tendo por base esta pesquisa, foi formulada a problemática, bem como as questões de investigação, e conceptualizado o *design* do estudo. Para tal, foram recolhidos dados sobre a experiência prévia e conhecimento de alguns professores da escola e dos alunos envolvidos sobre a APM.

Na segunda fase, de ação, deu-se início a implementação do PIP. Inicialmente, foram construídas as listas de 10 itens com cada aluno (página 59), que constituíram o material orientador dos momentos performativos que se realizaram ao longo desta fase. A par da realização destas *performances*, foram recolhidas informações via questionário pós sessão, de modo a avaliar de forma contínua o impacto da ação nos alunos. Após a realização do último item da lista, foram recolhidos dados avaliativos do projeto e das suas consequências, através de questionários finais aos alunos e professores de instrumento.

Na terceira fase, de avaliação, foi feita a análise e o tratamento dos dados recolhidos ao longo da ação e a avaliação e reflexão crítica sobre o impacto e a viabilidade do projeto de intervenção. Seguidamente foram reunidas todas estas informações, através da redação do presente relatório.

3.4. Procedimentos

Na fase inicial do projeto tiveram lugar as entrevistas semiestruturadas presenciais a 4 professores de instrumento, de modo a recolher crenças e experiências acerca da APM, da forma como a abordam na sala de aula, e a sua opinião sobre a realização de uma intervenção neste sentido. Estas entrevistas foram desenvolvidas também no âmbito da investigação decorrente sobre a APM do grupo de investigadores da UCP: Professora Doutora Sofia Serra, Professor Doutor Pedro Dias, Professora Doutora Lurdes Veríssimo e Professora Doutora Daniela Coimbra.

Na mesma fase, foram preenchidos pelos alunos os questionários iniciais sobre a APM, de forma presencial. A última pergunta deste questionário consistiu na organização de vários momentos performativos segundo a escala de 5 níveis de APM sugerida por Last (2006). Com base nesta questão, foi possível organizar uma hierarquia de momentos de exposição de acordo com as atribuições de cada aluno a cada situação. Em conjunto com cada aluno foi, assim, construída a sua Lista de 10 itens, através da seleção e adaptação das possibilidades de atividade propostas, bem como da sua calendarização. As listas resultantes deste processo podem ser consultadas na página X, e as evidências fotográficas resultantes de cada situação no Anexo VII.

Durante o 2º período, entre janeiro e abril, cada aluno percorreu a sua lista de 10 itens, preenchendo, a par do término de cada atividade, o questionário pós-sessão, também de forma presencial. As sessões foram realizadas em vários contextos (sala, audição, locais exteriores à escola) e distribuídas equilibradamente ao longo das semanas, para que o espaço entre elas fosse semelhante e nunca demasiado longínquo, como sugerido pela autora do exercício. Contaram ainda com a presença dos professores de instrumento dos alunos. Aquando do final desta experiência, os alunos preencheram os questionários finais a si destinados, tal como os professores de instrumento, – novamente de forma presencial – de modo a avaliar os resultados e o impacto do PIP.

Os dados recolhidos nos questionários foram tratados através do software Microsoft Excel. As entrevistas, questões de resposta livre e diário de bordo foram tratados através da técnica de análise de conteúdo sugerida por Amado (2017), respeitando os processos de recorte e diferenciação vertical, reagrupamento e comparação horizontal, reformulação do mapa conceptual, categorização por sistemas, e por último, interpretação dos dados de análise (Anexo XIII).

3.5. Instrumentos de recolha e produção de dados

3.5.1. Observação de Campo e Diário de Bordo

Segundo Afonso (2005, p.91), “a observação é uma técnica de recolha de dados particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada por opiniões e pontos de vista dos sujeitos, como acontece nas entrevistas e questionários”. Ao longo desta investigação, foi utilizada a observação de campo, ou não estruturada, para produzir um diário de bordo, no qual se incluem registos escritos dos vários momentos de atividade, de carácter reflexivo e avaliativo.

O diário constitui uma “descrição regular e contínua e um comentário reflexivo sobre os acontecimentos da vida” (Bogdan & Bicklen, 1994, p.177). Como tal, pode incluir opiniões e interpretações, e o seu processo de escrita pressupõe um desempenho cognitivo que constitui uma “forma efetiva de refletir e aprender” (Amado, 2017, p. 280). Os diários de professores podem desempenhar um papel de extrema importância, já que contribuem para refletir sobre o que sucedeu durante determinada aula, situação ou semana, mas também para preservar estas vivências dos efeitos de distorção de memória. Por outro lado, do ponto de vista da investigação, os registos dos diários permitem “a construção de relatórios finais com elementos muito sugestivos e ilustrativos de situações, emprestando ao trabalho um carácter de autenticidade, de presença, de vivência, impossível de obter por outro meio” (Amado, 2017, p.284).

3.5.2. Entrevista Semiestruturada

A entrevista é uma das principais técnicas de recolha de informação, que consiste numa interação verbal entre o entrevistador e o entrevistado, e pode assumir diversas formas, entre as quais face a face, por telefone ou por e-mail. As entrevistas podem ser classificadas quanto à sua estrutura como estruturadas, semiestruturadas, não estruturadas e informais (Afonso, 2005; Amado, 2017).

A entrevista semiestruturada parte de um guião de perguntas previamente selecionadas e organizadas logicamente pelo entrevistador, tendo em conta as informações que pretende obter (Anexo XVIII). Este guião é estruturado por blocos temáticos e objetivos, aos quais correspondem uma ou várias questões; devem ser formuladas questões fundamentais e perguntas de recurso, às quais recorrer caso o entrevistado não desenvolver ou desenvolver pouco o tema proposto (Amado, 2017).

Este tipo de entrevista caracteriza-se por conceder uma maior liberdade de resposta, não havendo imposições rígidas de questões ou da sua ordem, o que permite ao entrevistado exprimir-se sobre o tema proposto de modo flexível, utilizando as suas próprias palavras e partilhando opiniões, atitudes, representações, afetos, ideias, valores, entre outros (Amado, 2017). Amado (2017, p.211)

acrescenta que nas entrevistas estruturadas, devido ao seu carácter formal, os entrevistados têm tendência a procurar respostas em termos de “juízos de valor”. Desta forma, com vista a recolher informações mais autênticas do ponto de vista dos professores, foi selecionada a tipologia de entrevista semiestruturada.

3.5.3. Inquéritos por questionários

Contrariamente às entrevistas, os questionários são conjuntos de questões escritas, às quais se responde da mesma forma. O objetivo principal dos questionários é converter a informação providenciada pelos respondentes em dados pré-formatados, de fácil tratamento e comparação entre si. Esta técnica permite recolher informação a três níveis: aquilo que o respondente sabe – conhecimento ou informação; aquilo que o respondente deseja ou prefere – valores ou preferências; e aquilo que o respondente pensa ou acredita – atitudes e convicções (Afonso, 2005).

Assim, foram utilizados três questionários para os alunos: um questionário inicial diagnóstico da sua experiência acerca da APM (Anexo IX); um questionário pós-sessão, avaliativo do seu desempenho e estado durante cada *performance* (Anexo X); e um questionário final, acerca do projeto na íntegra, e do seu impacto (Anexo XI). Foi também utilizado um questionário final para os professores de instrumento (Anexo XII), de modo a recolher a sua opinião e avaliação do projeto.

4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Esta secção apresenta-se dividida em duas partes: primeiramente são apresentados os dados recolhidos através das entrevistas a quatro professores de instrumento (teclas, sopros, cordas e cordas dedilhadas), e em segundo lugar, os resultados do PIP implementado. Estas quatro entrevistas pretenderam recolher informação sobre o conhecimento prévio, crenças e experiências dos professores de instrumento de modo a sustentar e ajudar a conceber o projeto, pelo que foram selecionados os trechos de análise mais relevantes para esta ação. A análise de conteúdo total pode ser consultada no Anexo XIII.

Contributo dos Professores de Instrumento

Os quatro professores identificaram a ansiedade como parte integrante da atividade musical, que está presente na vida de um músico – seja ele amador, estudante ou profissional – e pode manifestar-se em diferentes níveis.

As estratégias de gestão da APM utilizadas pelos docentes na sua atividade de performer são a concentração, a boa preparação, o relaxamento, a abstração, o descanso prévio, a experiência, o controlo de respiração, evitar tocar em momentos de maior tensão e o uso de terapia farmacológica. Por sua vez, as estratégias utilizadas para gerir a APM dos alunos foram: a simulação de performance, a boa preparação, a capacidade de “perceber” o aluno, o desenvolvimento da autoconfiança, a concentração, o controlo de respiração, a escolha de repertório adequado, a aceitação do erro, a explicação clara por objetivos e a conversação acerca do tema.

Quanto à simulação de performance em particular (que constitui um exercício de exposição à APM tal como os realizados ao longo desta investigação), os professores referiram que procuram recriar ao máximo o ambiente de performance ou prova, fazendo os alunos percorrer todos os passos integrantes desse momento.

Em relação ao seu papel na gestão da APM dos seus alunos, reconheceram que cabe ao professor orientar os alunos nesse sentido e que a própria abordagem do professor influencia os níveis de ansiedade do aluno, podendo contribuir para o seu aumento bem como para a sua diminuição.

Todos os docentes reconheceram que não é fácil desenvolver este trabalho, e identificaram várias dificuldades inerentes ao mesmo, que considere na conceção do projeto: a complexidade da temática, o tempo que os alunos demoram a montar o programa, o facto de o professor controlar apenas o trabalho realizado nas aulas (e não em casa), contextos familiares não favoráveis, o tempo de aula reduzido, e por último, a dificuldade de abordar a ansiedade como conteúdo integrado na aula.

O tempo de aula reduzido em prol dos objetivos definidos para a disciplina não permite abordar dimensões da *performance* como a ansiedade. Assim sendo, não desenvolver o projeto somente em tempo letivo foi uma prioridade. Por outro lado, surge também, por parte de outro professor, uma sugestão diferente, também considerada, de que o trabalho de controlo da ansiedade deve estar integrado nas atividades da aula, e não ser realizado de forma isolada e destacada, porque isso poderá valorizá-lo e rotulá-lo como uma situação problemática. Houve, portanto, uma necessidade de estabelecer um compromisso entre ambas as noções: o projeto deveria conter atividades integradas no contexto de aula e atividades extracurriculares.

Foram apontados vários fatores que despoletam a ansiedade nos alunos, que foram inseridos nas sessões do projeto: a responsabilidade e a dificuldade da tarefa, na medida em que quanto mais difícil (repertório mais avançado) e/ou maior for a responsabilidade (por exemplo, situação de concurso, prova, entre outros), maior será o nível de ansiedade; o estado de consciência perante a situação, que se relaciona com o fator idade/maturidade, visto que os professores consideram que a APM tem tendência a manifestar-se nos alunos mais velhos, já adolescentes, que possuem uma maior noção dos contextos e atribuem maior importância à atuação perante um público e à opinião dos outros (colegas, professores, família) sobre si. A presença do público foi também referida como um destes fatores, podendo constituir uma ameaça até aos alunos que se preparam melhor. O fator preparação pode também influenciar os níveis de APM, sendo que quanto melhor preparado o aluno estiver, menor ansiedade tenderá a experienciar.

Quanto aos fatores que auxiliam a diminuir os níveis de ansiedade, a promover durante o projeto, salientaram a autoconfiança, apoiada numa boa preparação e segurança no trabalho realizado em torno da *performance*. A sala de aula foi identificada como o contexto no qual a ansiedade é menos frequente, visto que constitui um local de aprendizagem, no qual o erro é aceite como algo construtivo, e pode ser corrigido. Por este motivo procurei que as primeiras sessões de exposições decorressem no ambiente de sala de aula.

A necessidade de desenvolver um projeto em torno desta temática na EMPV foi identificada por todos os professores, considerando-o pertinente e importante:

“Esta temática que escolheste é super pertinente.” (Professor Cordas Dedilhadas)

“E nesse sentido acho que faz falta haver um investimento neste, nesta área, ah... e formar professores também neste sentido de, de, o transmitir ao aluno, o trabalhar a ansiedade com o aluno, haver um momento da aula para trabalhar a ansiedade, e outras coisas também. Que também acho que são pertinentes serem desenvolvidas nos conservatórios.” (Professor Teclas)

“Sim, acho que sim. Sim, acho que faz todo o sentido.” (Professor Cordas)

“É assim: que eu acho necessário, acho, e considero de todo importante.” (Professor Sopros)

Foi também sugerido que o projeto tivesse um carácter prático, não demasiado teórico, e com atividades de curta duração, para manter os alunos motivados:

“Deve ser, deve ser... uma coisa relativamente rápida para os alunos não saturarem, tem, terá que ser uma coisaaaa... tudo o que seja do plano teórico as pessoas têm cada vez menos disponibilidade para ouvir, portanto, tem que ter alguma componente prática para os miúdos manter, os mantiver, manter cativados...”
(Professor Cordas Dedilhadas)

Os professores consideraram ainda que a realização de um projeto acerca da APM teria um impacto benéfico na comunidade escolar a vários níveis. Quer no sentido de dinamizar e provocar a reflexão sobre o assunto, tanto em alunos como em professores, como na possibilidade para os alunos de aprenderem a retirar o máximo proveito da performance e a oportunidade de aprofundarem conhecimento sobre uma temática que não é abordada muitas vezes, e que pode inclusivamente ser transversal a outras áreas fora do contexto musical, como a realização de testes, apresentações orais, entre outras.

Resultados do Projeto de Intervenção Pedagógica

De modo a clarificar a compreensão dos resultados produzidos, apresenta-se em primeiro lugar, na tabela da página seguinte, as listas correspondentes aos participantes do projeto. Cada lista constitui uma hierarquia de 10 exposições à ansiedade, organizadas em dificuldade crescente; os graus de dificuldade foram atribuídos pelos próprios participantes, no questionário inicial.

| | Participante A | Participante B | Participante C | Participante D | Participante E |
|------------------|---|--|--|--|--|
| Sessão 1 | Tocar para os pais | Tocar para o professor no auditório | Gravar uma peça na sala | Tocar para os pais | Gravar uma peça na sala |
| Sessão 2 | Tocar para um colega | Gravar uma peça na sala | Tocar a solo na audição de classe | Tocar para o professor e um professor externo | Tocar para o professor e um professor externo |
| Sessão 3 | Tocar com acompanhamento para o professor de instrumento e um professor externo | Tocar em quarteto na audição | Tocar em quarteto na audição | Tocar a solo na audição de classe | Tocar para os pais |
| Sessão 4 | Gravar a peça no auditório | Tocar a solo na audição de classe | Tocar para outro professor de instrumento e os seus alunos na sua sala | Gravar uma peça na sala | Tocar a solo na audição de classe |
| Sessão 5 | Participar num masterclass na escola | Tocar em dueto com um colega na audição intercalar | Tocar em dueto com um colega na audição intercalar | Tocar para outro professor de instrumento e os seus alunos na sua sala | Tocar para outro professor de instrumento e os seus alunos na sua sala |
| Sessão 6 | Tocar num concerto com a orquestra | Tocar numa audição fora da escola | Tocar numa audição fora da escola | Tocar em dueto com um colega na audição intercalar | Tocar em dueto com um colega na audição intercalar |
| Sessão 7 | Tocar para outro professor e os seus alunos na sua sala | Tocar para os colegas na aula de formação musical | Tocar para os colegas na aula de formação musical | Gravar uma peça no auditório com colegas a assistir | Gravar uma peça no auditório com colegas a assistir |
| Sessão 8 | Tocar para os colegas da orquestra | Tocar para um grupo de pessoas desconhecidas | Tocar para um grupo de pessoas desconhecidas | Tocar para os colegas da classe de conjunto | Tocar para um grupo de pessoas desconhecidas |
| Sessão 9 | Tocar na prova de avaliação | Tocar para os colegas da orquestra | Tocar para os colegas da orquestra | Tocar para um grupo de pessoas desconhecidas | Tocar para os colegas da classe de conjunto |
| Sessão 10 | Tocar a solo na audição final | Tocar na prova de avaliação | Tocar na prova de avaliação | Tocar na prova de avaliação | Tocar a solo na audição final |

Tabela 4 - Listas de 10 itens dos participantes

Destaca-se a influência de alguns fatores descritos por Wilson e Rowland (2002) nas atribuições feitas pelos alunos: a quantidade e proximidade do público, o facto de a performance ser a solo ou partilhada, e o carácter avaliativo. Neste sentido, os participantes atribuíram os níveis de ansiedade superiores a atuações a solo, para uma grande quantidade de público ou em contexto de prova; já as atuações que despoletariam níveis de ansiedade inferiores possuíam menos público ou responsabilidade partilhada (quarteto, dueto, orquestra).

No seguinte gráfico 1 encontra-se uma representação da evolução de cada participante com base no nível de APM sentido por si em cada sessão, em autorrelato.

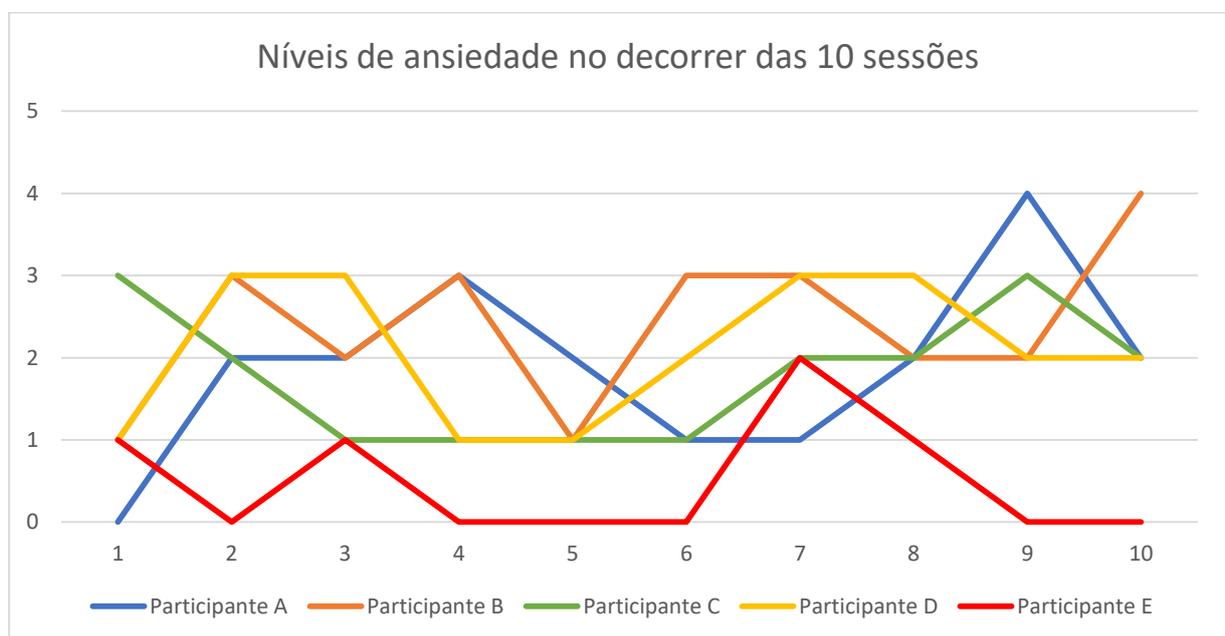


Gráfico 1 - Níveis de ansiedade no decorrer das 10 sessões

À primeira vista, verifica-se imediatamente que existiram alterações na progressão da APM, visto que segundo as atribuições iniciais dos participantes todos iniciariam a experiência no nível 0 e, conseqüentemente, terminariam a última sessão no nível 5, sendo esta considerada a causadora de maior ansiedade.

Consta-se também que nenhum dos participantes experienciou o nível máximo de ansiedade, e que apenas 2 dos 5 participantes experienciaram o nível 4, numa única sessão cada um. Desta forma, é possível afirmar que, de um modo geral, os níveis de ansiedade atingidos durante o estudo foram inferiores aos esperados inicialmente.

Dado tratar-se de um estudo adaptado a cada participante de forma personalizada, apresenta-se de seguida uma análise do percurso de cada um, aliando os dados do Gráfico 1 com os registos produzidos através do diário de bordo.

- Participante A:

O participante A relatou inicialmente ser extremamente ansioso e sofrer de APM com bastante frequência. Ao longo do projeto, a sua experiência de APM oscilou entre os níveis 0 e 4, o que se revela extremamente positivo dado que as últimas 4 sessões (7,8,9 e 10) foram classificadas com o nível 5, máximo de ansiedade. Existiram dois picos de ansiedade no percurso deste participante: a sessão nº4 e a sessão nº9. Na sessão nº4, o participante revelou nervosismo, medo e hesitação relativamente à sessão nº5, que iria decorrer no dia seguinte e consistia em apresentar-se a solo num *masterclass* na EMPV. De facto, tal foi o estado de pânico vivenciado pelo aluno que no dia seguinte não apareceu durante a manhã nesta atividade. Apareceu durante a tarde, e em conversa sobre o seu estado, confessou ter passado a noite sem dormir e não se sentir capaz de se apresentar a solo para o professor em questão, porque se tratava do professor da escola superior onde iria prestar provas. Desta forma, decidimos em conjunto adaptar a atividade, e o aluno participou no *masterclass* tendo aula e concerto de ensemble no dia seguinte – desta forma, atribuiu a esta atividade um nível 2. A ansiedade voltou a manifestar-se de forma mais crítica na sessão nº9, correspondente à prova de avaliação. Na fase inicial da prova o aluno estava tenso (gaguejava um pouco, suava das mãos e realizava as respirações com alguma dificuldade), mas com o decorrer da mesma conseguiu controlar estes sintomas, que não se verificaram novamente na sessão nº10.

- Participante B

O participante B oscilou entre os níveis 1 e 4 de APM. O pico de ansiedade por si sentida correspondeu à sessão nº10 – prova de avaliação. De facto, nesta prova o aluno apresentou-se um pouco descontrolado inicialmente, tremendo das mãos e falhando passagens que antes não costumava falhar; no decorrer da prova foi estabilizando estes sintomas. Ainda assim, a sua prestação foi melhor do que no 1º período, o que significa que houve uma pequena evolução ao nível da gestão da ansiedade. O aluno referiu que o facto de estar a ser avaliado por um júri que lhe atribui uma classificação e que conta para a sua média o deixa mais nervoso do que atuar para um público.

- Participante C

O participante C manteve-se entre os níveis 1 e 3 de APM, o que se refletiu num desempenho muito positivo, visto que a ansiedade desempenhou um papel potenciador da *performance* e não foi mal adaptativa. Na primeira sessão o aluno atingiu o nível 3, nas suas palavras porque “se sentia observado e por saber que estava a fazer parte de um projeto”, mas rapidamente se familiarizou com as atividades e regularizou os estados de ansiedade. Na reta final, verificou-se um ligeiro aumento da ansiedade sentida, o que se relaciona com o aumento da dificuldade das tarefas executadas.

- Participante D

O participante D caracterizou-se inicialmente como bastante nervoso perante as atuações. Devido à sua idade (9 anos) procurei perceber qual a perceção da sua mãe neste sentido, que me referiu que se trata de uma criança muito consciente, que tende de facto a stressar nos momentos que antecedem *performances*, tendo por vezes chorado ou manifestado raiva perante a possibilidade de falhar. A meu ver, este projeto melhorou a relação com o público e a motivação para atuar deste aluno, já que se foi demonstrando cada vez mais alegre e preocupado em dar o seu melhor, sessão após sessão. Quanto às suas atribuições, mantiveram-se entre os níveis 1 e 3, o que se traduziu em manifestações de ansiedade normalizadas e potenciadoras da *performance*. O primeiro pico de APM ocorreu nas sessões nº2 e 3, e deveu-se ao facto de o aluno ter estado doente e faltado à escola na semana anterior; como não teve tempo para estudar, referiu sentir-se mais nervoso nestas sessões. O segundo pico ocorreu nas sessões nº7 e 8, a partir das quais o público aumentou exponencialmente; nas sessões seguintes a ansiedade reduziu o que indica que o aluno se familiarizou e dessensibilizou.

- Participante E

O participante E foi o que inicialmente apresentou um perfil menos propício à ansiedade, situando a sua experiência de APM em níveis médios, por vezes superiores, dependendo da tarefa. Ao longo do projeto, manteve-se entre os níveis 0 a 2 de ansiedade. O seu pico de ansiedade correspondeu ao momento em que o público aumentou, mas foi reduzida no momento imediatamente a seguir. Este participante referiu em 6 das 10 sessões não ter experienciado nenhuma ansiedade – nível 0. Esta atribuição poderia ser crítica, visto que a falta de ansiedade/adrenalina pode traduzir-se em desconcentração, distração, ou interpretações sem emoção (Williamon, 2004). No entanto, sugere-se que a atribuição de tantos níveis 0 se relacionou com a idade do participante (9 anos) e com a sua consciência acerca das atividades, já que se trata de um aluno que estuda bastante e revela aptidões naturais para a prática instrumental.

Para comparar o estado de ansiedade inicial dos alunos perante uma situação de *performance* com o seu estado final, confrontam-se no seguinte gráfico (2) as respostas dos questionários pré e pós intervenção:

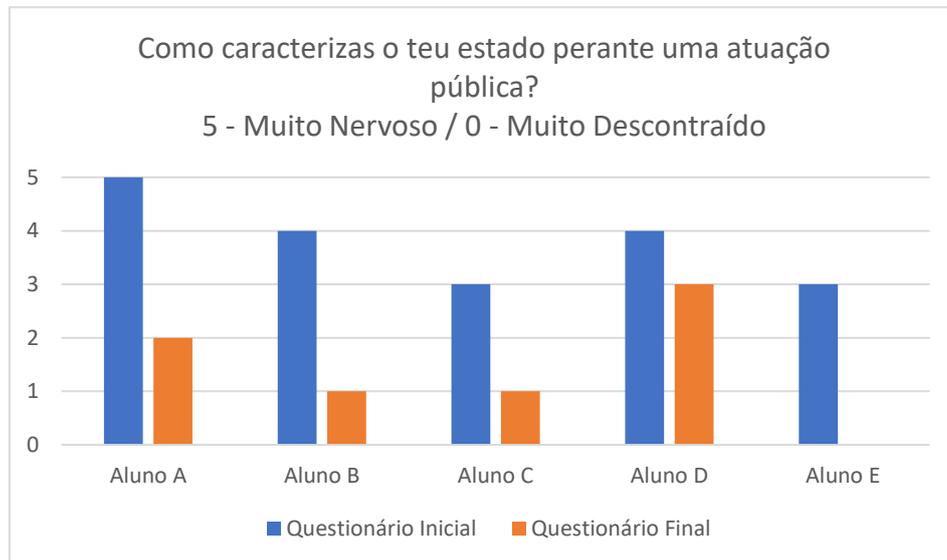


Gráfico 2 - Comparação entre o estado inicial e final de APM dos participantes

Todos os alunos sentiram uma redução considerável da APM após a participação no projeto. O aluno que descreveu um decréscimo menor foi o aluno D, que habitualmente demonstra ter uma personalidade com traços de perfeccionismo e manteve constantemente elevadas expectativas, o que segundo Wilson e Rowland (2002) pode potenciar a experiência de ansiedade.

Como se verifica no gráfico 3, após a intervenção os alunos concordaram que esta teve um impacto positivo na redução e gestão da ansiedade.



Gráfico 3 - Afirmações sobre a APM no questionário final dos participantes

Nos questionários finais, os participantes referiram ainda que se passaram a sentir “mais à vontade perante uma atuação”, “mais confiantes”, que gostam mais de se apresentar em público e que o seu tempo de estudo aumentou. Um dos participantes referiu a importância do projeto no sentido de aprender a não desistir perante as dificuldades.

Parece existir uma relação entre os níveis de autoconfiança e o agrado por tocar em público: os mesmos três alunos que referiram que a sua autoconfiança aumentou muito (gráfico 5), referiram também que passaram a gostar muito mais de se apresentar em público (gráfico 4); por sua vez, os mesmos dois alunos que referiram que a sua autoconfiança aumentou ligeiramente (gráfico 5), referiram também que passaram a gostar um pouco mais de se apresentar em público (gráfico 4).

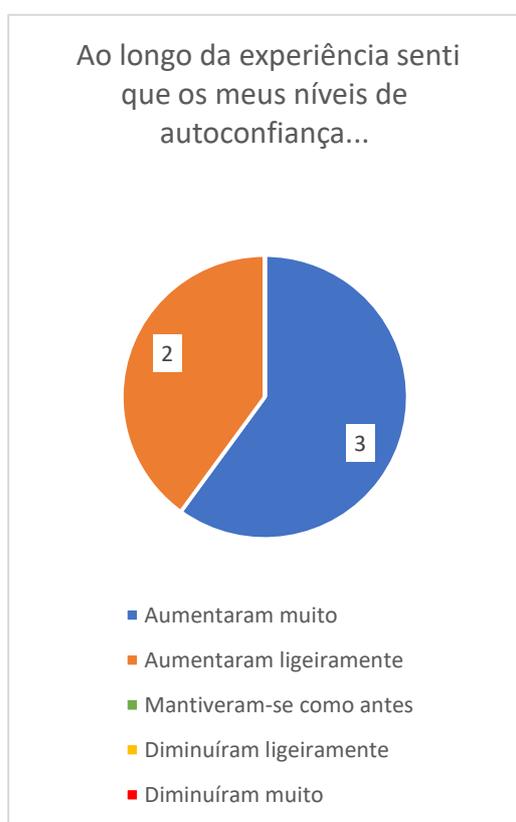


Gráfico 5 - Alterações nos níveis de autoconfiança



Gráfico 4 - Alterações na relação com o público

O parecer dos docentes de clarinete e saxofone nos questionários finais veio reforçar que o projeto proporcionou uma evolução no desempenho dos alunos. Concordaram que os participantes se mostram menos apreensivos face a uma performance e que conseguiram gerir melhor a ansiedade. Referiram que o estabelecimento de uma maior quantidade de *performances* fez com que os alunos sentissem a necessidade de se preparar melhor, o que se traduziu num aumento do tempo de estudo e na superação mais rápida de obstáculos de leitura. Para os docentes, esta superação das dificuldades de repertório fez com que os alunos se tornassem mais autoconfiantes, e consequentemente

sentissem menos receio de falhar e menos ansiedade. Ambos os docentes referiram que seria pertinente a integração deste projeto no currículo dos alunos, porque constitui uma forma de conhecer melhor os perfis dos mesmos sob pressão e de pôr em prática estratégias de otimização da *performance*.

Professor 2: *“É notório que os resultados dos alunos melhoraram, uma vez que o facto de tocarem mais vezes, em mais apresentações e com dois professores, resultou numa evolução na prática do instrumento. É, portanto, uma experiência muito positiva para o desenvolvimento da performance dos alunos.”*

Em suma, a partir da colaboração de colegas dos vários departamentos através das entrevistas, foi-me possível perceber que os professores da EMPV estão sensibilizados para a importância do trabalho de gestão da APM com os alunos, e que, embora reconheçam não ter tido muito acesso a formação nesta área, identificam sintomas e fatores de influência na ocorrência da ansiedade, e põe em prática várias estratégias referenciadas na literatura existente. A partilha de experiências, dificuldades e sugestões permitiu-me conceber o PIP tendo em consideração as necessidades da escola, dos seus professores e dos seus alunos.

A intervenção teve resultados positivos ao nível da redução da ansiedade experienciada pelos alunos. Vários autores consideram que a técnica da hierarquia de ansiedade é útil porque é uma forma estruturada que vai indicando o nível de ansiedade da atuação para o qual o músico está preparado, existindo muito pouca probabilidade de este ser arrebatado pela dificuldade da mesma (Wilson & Rowland, 2002; Last, 2006). Wesner, Noyes e Davis (1990) acreditam que a exposição sozinha não reduz necessariamente a ansiedade, já que existem músicos que atuam durante anos e não conseguem ultrapassar este problema. Ainda assim, o exercício “A lista dos 10” não se tratou apenas de exposição isolada, mas sim de uma série de exposições hierarquizadas e organizadas em objetivos processuais – estratégia comumente utilizada para otimizar a *performance* (Wilson & Rowland, 2002; Williamon, 2004). Estes objetivos “atuam na motivação para a realização de tarefas, coincidindo com a ampliação da autoconfiança” (Lavoura & Machado, 2006, p.146).

Um dos alunos (D) revelou um progresso inferior em relação aos restantes, o que poderá estar relacionado com o fator ansiedade-traço, que consiste na predisposição para o stress, isto é, determinadas personalidades caracterizadas por tendências perfeccionistas tendem a experienciar a ansiedade com mais facilidade (Wilson, 2002; Kenny, 2011; Diaz, 2018). Este caso demonstrou ter um perfil que se encaixa nestas características.

As situações qualificadas pelos participantes como provocadoras de níveis de ansiedade mais elevados foram as provas de avaliação e as audições finais. Segundo Wilson e Rowland (2002), isto justifica-se porque nestes momentos existe a combinação de uma dimensão avaliativa e julgadora com

a colocação do *performer* numa posição socialmente inferior. Os picos de ansiedade verificados deveram-se também ao aumento do público – Wilson e Rowland (2002) referem que a quantidade e a proximidade do público interferem na ansiedade – e da dificuldade da tarefa – quanto mais difícil a tarefa, mais ansiedade pode gerar (Wilson, 2002; Sinico, Gualda & Winter, 2012).

Por último verificou-se nos participantes um aumento da autoconfiança e da motivação para a apresentação pública. A justificação deste resultado pode emergir de uma correlação existente entre os altos níveis de autoconfiança e autoeficácia e baixos níveis de ansiedade; ao mesmo tempo o nível de experiência influencia os níveis de autoconfiança e ansiedade (Lavoura & Machado, 2006). Williamon (2004) acrescenta que quanto melhor for a preparação menor será a ansiedade, pelo que também é possível relacionar o decréscimo da APM com o aumento do tempo de estudo dos alunos.

5. CONCLUSÕES

Os objetivos propostos inicialmente foram cumpridos, tendo esta intervenção alcançado sucesso quer no desenvolvimento de uma estratégia de redução da APM nos alunos, quer na dinamização de uma maior quantidade e variedade de momentos performativos dentro e fora da EMPV. Aos níveis de logística e organização foram obedecidas as calendarizações estipuladas, o que permitiu o desenrolar da ação de forma equilibrada ao longo do período de implementação.

Os resultados auferidos indicam que os níveis de ansiedade experienciados pelos participantes foram reduzidos, quando comparados os seus estados iniciais com os finais. Um participante apresentou um nível de progressão inferior aos restantes, o que poderá estar relacionado com a sua predisposição para a ansiedade, já que apresentou uma personalidade com tendência para o nervosismo, perfeccionismo e receio em falhar. A análise da evolução dos participantes ao longo das 10 sessões reforçou o decréscimo da APM, já que nenhum dos cinco atingiu o nível máximo previsto, e apenas dois chegaram ao penúltimo nível de ansiedade. As oscilações mais significativas no aumento da ansiedade relacionaram-se com os seguintes fatores de influência: quantidade e tipo de público, situação de prova ou audição e *performance* a solo.

O impacto do projeto alastrou-se também a outras dimensões da performance. Verificou-se um aumento da autoconfiança, do nível de preparação e da motivação para a apresentação pública nos participantes. Foi identificada uma relação entre a autoconfiança e a motivação para a apresentação pública: os alunos que referiram ter aumentado muito os níveis de confiança referiram também ter passado a gostar muito mais de tocar em público, e os que referiram ter aumentado ligeiramente os níveis de confiança, referiram também ter passado a gostar um pouco mais de tocar em público. Neste âmbito, seria interessante compreender melhor o funcionamento desta correlação.

Relativamente aos docentes, constatou-se que identificam a importância e a necessidade de trabalhar a gestão de ansiedade com os alunos, já que a consideram parte integrante da atividade musical. Embora referenciem ter tido pouca formação nesta área, procuram resolver os problemas de APM dos alunos com base no seu conhecimento empírico, e tendem a ir de encontro a uma grande parte das estratégias mencionadas na literatura. Identificam vários obstáculos inerentes ao desenvolvimento deste tipo de trabalho em contexto de aula, como a complexidade da temática, a falta de tempo letivo e a dificuldade em integrar este conteúdo nas atividades planificadas. Validaram a pertinência da realização do presente projeto e contribuíram para a sua conceção com várias sugestões que nomeiam tendo em conta as necessidades da EMPV e dos seus alunos.

Ainda que a metodologia implementada possa ser desenvolvida e otimizada, este projeto foi benéfico para a comunidade escolar e poderá definitivamente ser reutilizado no futuro, tendo os docentes dos participantes referido que seria interessante mantê-lo no currículo, não só pelas

melhorias verificadas ao nível da ansiedade, mas também pela evolução denotada no desempenho instrumental, no geral, dos participantes.

Dada a qualidade da amostra, de apenas 5 participantes, estes resultados representam apenas uma pequeníssima parcela dos estudantes que frequentam o ensino artístico especializado. Para validar a eficácia da estratégia da “Lista dos 10” seria, portanto, fulcral a implementação deste projeto com uma amostra maior, e em diferentes contextos escolares. A utilização de mais instrumentos avaliativos dos níveis de APM, que permitissem medir sintomas fisiológicos como o ritmo cardíaco ou a capacidade respiratória, poderia também contribuir para uma representação mais completa.

Embora cada vez mais seja produzida investigação acerca da APM e reconhecida a importância da sua boa gestão para a melhoria da *performance*, existe ainda uma grande dificuldade por parte das escolas de música em aceder a formação neste domínio e em desenvolver projetos que promovam o desenvolvimento dos alunos face a este problema. Desta forma, saliento o efeito estimulador e reflexivo que o projeto “A Lista dos 10” teve na comunidade escolar da EMPV, fazendo com que professores, alunos e encarregados de educação pensassem sobre a ansiedade e percebessem que também ela é um aspeto a trabalhar.

Em conclusão, emergiram do projeto abordado resultados positivos nas dimensões da ansiedade na performance musical, autoconfiança e nível de preparação dos participantes. Esta investigação constitui, deste modo, um pequeno mas autêntico contributo para a literatura produzida sobre a ansiedade na performance musical em Portugal. Incita-se à produção de mais conhecimento neste domínio, dada a sua pertinência e relevância identificada por alunos e docentes do ensino artístico especializado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: Um guia prático e crítico*. Portugal: Fundação Manuel Leão.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Edições Almedina.
- Altenmüller, E., Finger, S., & Boller, F. (Eds.). (2015). *Music, neurology, and neuroscience: Evolution, the musical brain, medical conditions, and therapies* Elsevier.
- Amado, J. (2017). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Anderson, P., Edwards, S., & Goodnight, J. (2017). Virtual reality and exposure group therapy for social anxiety disorder: Results from a 4-6 year follow-up. *Cognitive Therapy and Research*, 41(2), 230-236. doi:10.1007/s10608-016-9820-y
- Arends, R. I. (2012). *Learning to teach* (9th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Arrais, N., & Rodrigues, H. (2011). Contributos da psicologia da música para a formação de professores do ensino vocacional de música. In E. Lopes (Ed.), *Perspectivando o ensino do instrumento musical no séc. XXI*.(pp. 99-115). Évora: Fundação Luís de Molina.
- Aufegger, L., Perkins, R., Wasley, D., & Williamon, A. (2017). Musicians' perceptions and experiences of using simulation training to develop performance skills. *Psychology of Music*, 45(3), 417-431.
- Baptista, M. (2013). *Apoio aos alunos na aprendizagem da performance: Treino da ansiedade em salas de estudo adaptada*.(Mestrado).
- Bissonnette, J., Dubé, F., Provencher, M. D., & Sala, M. (2015). Virtual reality exposure training for musicians: Its effect on performance anxiety and quality. *Medical Problems of Performing Artists*, 30(3), 169-177. doi:10.21091/mppa.2015.3032
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

- Braz, M. C. (2012). *O projeto educativo como documento orientador da vida na escola.* (Mestrado). Retrieved from <http://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/1057/1/Maria%20do%20Carmo%20V%20V%20M%20F%20Braz.pdf>
- Cabral, M. (2017). *Construção e gestão de materiais pedagógicos promotores da integração das áreas do conhecimento na educação pré-escolar e no ensino do 1.º ciclo do ensino básico* (Mestrado).
- Carr, A. (1999). *The handbook of child and adolescent clinical psychology: A contextual approach*. London: Routledge.
- Cechia, V. A., & Andrade, A. S. (2004). Os professores de alunos com sucesso e insucesso escolar na percepção dos pais. *Littera Et Scientia*, 7(1), 11-35.
- Colwell, R., & Richardson, C. (Eds.). (2002). *The new handbook of research on music teaching and learning: A project of the music educators national conference*. Nova Iorque: Oxford University Press.
- Costa, J. A. (1996). *Gestão escolar - participação, autonomia. projecto educativo da escola*. (4ª edição ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Cuicui, C. (2012). *A seleção e a produção de materiais didáticos no processo do ensino do português aos alunos chineses* (Mestrado).
- Day, C. (2007). A passion for teaching. Paper presented at the *General Teaching Council for Northern Ireland*. Irlanda.
- Diaz, F. M. (2018). Relationships among meditation, perfectionism, mindfulness, and performance anxiety among collegiate music students. *Journal of Research in Music Education*, 66(2), 150-167. doi:10.1177/0022429418765447
- Elliot, J. (1991). *Action research for educational change*. United Kingdom: McGraw-Hill Education.
- EMPV. (2019). Projeto educativo biénio 2017/2019. Retrieved from <https://empvz.files.wordpress.com/2018/05/3-projetoeducativo2017-2019.pdf>
- EMPV. (2019). Website. Retrieved from <http://www.empv.pt/>
- Fehm, L., & Schmidt, K. (2006). Performance anxiety in gifted adolescent musicians. *Anxiety Disorders*, 20(1), 98-109.

- Friedberg, R. D., & McClure, J. M. (2001). *A prática clínica de terapia cognitiva em crianças e adolescentes*. São Paulo: Artmed Editora.
- García, C. M. (1999). *Formação de professores: Para uma mudança educativa*. [Formación del Profesorado para el Cambio Educativo] (I. Narciso Trans.). Porto: Porto Editora.
- Gouveia, A. (2015). *Educação musical e as novas tecnologias. ferramentas de apoio ao docente de música*.(Mestrado).
- Graça, J. (2016). *A gravação áudio como estratégia de estudo do saxofone*.(Mestrado).
- Greene, D. (2002). *Performance success: Performing your best under pressure*. Nova Iorque: Routledge.
- Harris, P., & Crozier, R. (2000). *The music teacher's companion : A practical guide*. London: ABRSM.
- Kendrick, M. J., Craig, K. D., Lawson, D. M., & Davidson, P. O. (1982). Cognitive and behavioral therapy for music performance anxiety. *Journal of Consulting and ! Clinical Psychology*, 50(3), 353-362.
- Kenny, D. T. (2010). The role of negative emotions in performance anxiety. In P. N. Juslin, & J. A. Sloboda (Eds.), *Handbook of music and emotion: Theory, research, applications* (pp. 425-451). Oxford: Oxford University Press.
- Kenny, D. T. (2011). *The psychology of music performance anxiety*. New York: Oxford University Press.
- Kenny, D. T., & Osborne, M. S. (2006). Music performance anxiety: New insights from young musicians. *Advances in Cognitive Psychology*, 2(2-3), 103-112. doi:10.2478/v10053-008-0049-5
- Kenny, D. T. (2005). A systematic review of treatments for music performance anxiety. *Anxiety, Stress, and Coping*, 18(3), 183-208.
- Klickstein, G. (2009). *The musicians's way: A guide to practice, performance and wellness*. New York: Oxford University Press.
- Kupers, E., Djick, M., & Geert, P. (2017). Changing patterns of scaffolding and autonomy during individual music lessons: A mixed methods approach. *Journal of the Learning Sciences*, 26(1), 131-166. doi:[https://doi.org/\(...\)0508406.2016.1259624](https://doi.org/(...)0508406.2016.1259624)
- Last, C. (2006). *S.O.S. crianças* [Help for Worried Kids] (L. P. Saudade Trans.). Alfragide: Casa das Letras.

- Lavoura, T., & Machado, A. (2006). Esportes de aventura de rendimento e estados emocionais: Relações entre ansiedade, autoconfiança e auto-eficácia. *Motriz, Rio Claro, 12(2)*, 143-148.
- Lehmann, A., Sloboda, J. A., & Woody, R. H. (2007). *Psychology for musicians: Understanding and acquiring the skills*. Nova Iorque: Oxford University Press.
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedrosa, J., Carillo, J., Silva, L., . . . Rodrigues, S. (2017). In Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, Pedrosa J. V. (Eds.), *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Portugal: Editorial do Ministério da Educação e da Ciência.
- Marujo, H. A., Neto, M. L., & Peloiro, M. F. (1999). *A família e o sucesso escolar*. Portugal: Editorial Presença.
- Matei, R., & Ginsborg, J. (2017). Music performance anxiety in classical musicians – what we know about what works. *Bjpsych International, 14(2)*, 33-35.
- McGinnis, A. M., & Milling, L. S. (2005). Psychological treatment of musical performance anxiety: Current status and future directions. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training, 42(3)*, 357-373.
- Mcgrath, C. (2012). *Music performance anxiety therapies: A review of the literature* (Doutoramento).
- Papageorgi, I., Creech, A., & Welch, G. (2011). Perceived performance anxiety in advanced musicians specializing in different musical genres. *Psychology of Music, 41(1)*, 18-41. doi:10.1177/0305735611408995
- Papageorgi, I., Hallam, S., & Welch, G. F. (2007). A conceptual framework for understanding musical performance anxiety. *Research Studies in Music Education, 28(June)*, 83-107. doi:10.1177/1321103X070280010207
- Parncutt, R., & Mcpherson, G. E. (Eds.). (2002). *The science & psychology of music performance: Creative strategies for teaching and learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Perrenoud, P. (2005). *Pedagogia diferenciada: Das intenções à ação*. Brasil: Artmed Editora.
- Pinheiro, A. I. (2017). *A ansiedade na performance musical em crianças de iniciação musical: Estudo de validação da escala MPAl-A* (Mestrado).

- Rink, J. (Ed.). (2002). *Musical performance: A guide to understanding*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de ensino: O saber e o agir do professor*. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Rosenshine, B. (2010). *Principles of instruction. Educational practices series – 21*. Switzerland: International Bureau of Education.
- Ryan, C. (2005). Experience of musical performance anxiety in elementary school children. *International Journal of Stress Management*, 12(4), 331-342.
- Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e sua formação*. (). Lisboa: Dom Quixote.
- Sinico, A., Gualda, F., & Winter, L. (2012). Coping strategies for music performance anxiety: A study on flute players. Paper presented at the 12th International Conference on Music Perception and Cognition and the 8th Triennial Conference of the European Society for the Cognitive Sciences of Music, Thessaloniki: Grécia. 939-942.
- Slocumb, B. (2009). *Causes, effects, and solutions to performance-related anxiety: Suggestions for the teaching of brass players* (Tese de Doutorado).
- Spahn, C., Walther, J., & Nusseck, M. (2015). The effectiveness of a multimodal concept of audition training for music students in coping with music performance anxiety. *Psychology of Music*, 44(4), 893-909. doi:10.1177/0305735615597484
- Teiga, R. (2014). Capítulo 14: Perturbações de ansiedade e perturbação de stress pós-traumático. In P. Monteiro (Ed.), *Psicologia e psiquiatria da infância e adolescência* (pp. 183-203). Portugal: Lidel.
- Wesner, R., Noyes, R., & Davis, T. (1990). The occurrence of performance anxiety among musicians. *Journal of Affective Disorders*, 18(3), 177-185. doi:[http://dx.doi.org/10.1016/0165-0327\(90\)90034-6](http://dx.doi.org/10.1016/0165-0327(90)90034-6)
- Williamson, A. (Ed.). (2004). *Musical excellence. strategies and techniques to enhance performance*. Oxford: Oxford University Press.
- Wilson, G. (2002). *Psychology for performing artists*. (2nd ed.). Filadélfia, EUA: Whurr Publishers.

Wilson, G., & Rowland, D. (2002). Performance anxiety. In R. Parncutt, & G. McPherson (Eds.), *The science and psychology of music performance: Creative strategies for teaching and learning*. (pp. 47-61). Oxford: Oxford University Press.

ANEXOS

ANEXO I – Planificações das aulas assistidas pelos Orientadores Científico e Pedagógico Cooperante

Planificação da Aula I – Aula Individual de Saxofone

Instituição: Universidade Católica Portuguesa – Escola das Artes

Curso: Mestrado em Ensino de Música **Ano Letivo:** 2018/2019

Unidade Curricular: Prática Profissional I

Orientadora Científica: Professora Doutora Sofia Serra

Orientador Pedagógico Cooperante: Professor Paulo Veiga

Mestranda: Nádía Margarida Trindade Moura – nº375217015

Planificação de Aula de Ensino Individual de Instrumento

Aula Assistida pelos Orientadores Científico e Pedagógico Cooperante nº1

Escola: Escola de Música da Póvoa de Varzim

Ano Letivo: 2018/2019 **Aula:** nº 11

Curso: Básico de Música **Regime:** Articulado **Nível:** 5ºgrau/9ºano

Disciplina: Instrumento – Saxofone

Aluno: Pedro Veloso Gomes

Duração: 45 minutos

Data: 29 de novembro de 2018

Docente: Nádía Moura

1. Contextualização

O aluno encontra-se no último ano do curso básico de instrumento no ensino artístico especializado de Música. Gosta de tocar saxofone e revela interesse em evoluir as suas competências musicais. Nas aulas participa de forma ativa e empenhada, pelo que é habitual evidenciar melhorias nos conteúdos trabalhados no final de cada aula; no entanto, este trabalho de sala de aula é muitas vezes “esquecido” devido à dificuldade em manter um estudo regular e frequente durante a semana.

Neste momento de final de período, o objetivo principal tem sido preparar a prova trimestral de avaliação que se aproxima, na qual o aluno terá de apresentar uma escala a sorteio, dois estudos e uma peça. Na aula anterior, o aluno apresentou a peça *Pastorale*, de Leon Moreau, que já se encontra bem preparada, com pormenores técnicos e interpretativos trabalhados; na primeira parte da aula vimos secções da peça nas quais o aluno identificou maior dificuldade, e na segunda parte teve lugar o ensaio com a pianista acompanhadora. Tendo esta aula tido maior enfoque na peça, com vista a relembrar algumas correções feitas ao longo do período e consolidar a junção com o piano, foi solicitado ao aluno que mantivesse o estudo regular da peça e das escalas, mas que desse maior importância aos dois estudos, conteúdos a trabalhar na aula seguinte (nº11).

2. Situação

Esta é a aula nº11, aula que antecede a prova trimestral de avaliação. O ensaio da peça com a pianista acompanhadora foi marcado num horário diferente da aula, com vista a aproveitar este momento para realizar trabalho de base e técnica com o aluno, dando maior enfoque à escala e aos estudos. Assim, será trabalhada a escala de Láb Maior e todos os exercícios inerentes à sua execução, e os dois estudos previamente escolhidos para apresentação em prova: estudo nº4 do livro *Vingt-Cinq Exercices Journaliers*, de H.Klosé, e estudo nº14 do livro *Vingt-Quatre Études Faciles*, de M. Mule.

Quer na dimensão da escala como na dos estudos, embora ambas trabalhadas anteriormente, é expectável que o aluno apresente dificuldades ao nível técnico, sobretudo na leitura de notas e na regularidade rítmica e digital nas passagens mais difíceis; dificuldades estas que se fazem sentir com alguma regularidade e estão relacionadas com a falta de estudo individual durante a semana. Caso estas surjam, serão providenciadas estratégias de melhoria ao nível do estudo individual e do trabalho técnico. Ao longo da aula verificarei se existem melhorias, dúvidas ou dificuldades a resolver em conjunto com o aluno.

3. Conteúdos

Declarativos (relativos ao programa a apresentar na aula):

- Regularidade rítmica e digital
- Velocidade
- Consciencialização tonal
- Articulação e fraseado
- Domínio da respiração

Processuais (procedimentos, atitudes e valores):

- Responsabilidade
- Empenho
- Autonomia
- Autocrítica
- Pontualidade

Repertório (obras a apresentar pelo aluno na aula):

- Estudo nº4 do livro *Vingt-Cinq Exercices Journaliers*, de H.Klosé
- Estudo nº14 do livro *Vingt-Quatre Études Faciles*, de M. Mule

4. Objetivos de Aprendizagem

No final da aula o aluno deve ser capaz de:

No domínio Cognitivo-Instrumental:

Tocar a escala, arpejos, inversões e relativas menores de LáB Maior na pulsação de semínima a 110 bpm, em semínimas, tendo em atenção:

- Regularidade rítmica e digital
- Velocidade
- Consciencialização da tonalidade (armação de clave, alterações nas relativas menores, notas constituintes dos arpejos e inversões)
- Articulação

Tocar o estudo nº 4 na pulsação de colcheia a 110 bpm, tendo em atenção:

- Execução correta do texto musical
- Regularidade rítmica e digital
- Sonoridade
- Domínio da respiração
- Articulação e fraseado

Tocar o estudo nº14 na pulsação de semínima com ponto a 82 bpm, tendo em atenção:

- Execução correta do texto musical

- Regularidade rítmica e digital
- Sonoridade
- Domínio da respiração
- Articulação e fraseado

No domínio Socio-Afetivo:

- Responsabilidade
- Empenho
- Autonomia
- Autocrítica
- Pontualidade

5. Estratégias de Ensino (Professor)/Tempo Estimado

Abertura (5 min):

1. Apresentação dos conteúdos e dos objetivos de aprendizagem a atingir no final da aula, bem como dos descritores de nível de desempenho – Anexo 1 – para que no final o aluno saiba fazer autorregulação da sua aprendizagem.

Desenvolvimento (30 min):

2. Tocar em conjunto com o aluno a escala a uma velocidade lenta (semínimas a 60 bpm), para que se desiniba e se sinta mais confiante, e para aquecer o instrumento e fixar a embocadura. (2 minutos)
3. Aluno toca a escala, arpejos, inversões e relativas menores de Láb Maior na velocidade definida anteriormente (semínima a 110 bpm). Corrigir eventuais dificuldades e através do diálogo com o aluno definir estratégias de resolução das mesmas. (8 minutos)
4. Aluno toca o estudo nº4, na velocidade definida (semínima a 110 bpm). Discutir ideias com o aluno e apresentar soluções/exercícios de resolução de problemas identificados na execução do estudo, fazendo o aluno desenvolver raciocínio e autonomia. Sempre que necessário exemplificar, tocando no saxofone, de modo a que o aluno ouça e compreenda melhor como deve executar. Solicitar ao aluno que repita a execução tendo em conta essas mesmas ideias, e gravar a sua execução, como ferramenta a utilizar no seu estudo individual. (10 minutos)
5. Aluno toca o estudo nº14, na velocidade definida (semínima a 82 bpm). Discutir ideias com o aluno e apresentar soluções/exercícios de resolução de problemas identificados na execução do estudo, fazendo o aluno desenvolver raciocínio e autonomia. Sempre que necessário exemplificar, tocando no saxofone, de modo a que o aluno ouça e compreenda melhor como

deve executar. Solicitar ao aluno que repita a execução tendo em conta essas mesmas ideias, e gravar a sua execução, como ferramenta a utilizar no seu estudo individual. (10 minutos)

Encerramento (10 min):

6. O aluno efetua a autoavaliação oral de acordo com a grelha do anexo 2. (5 minutos)
7. Refletir em conjunto com o aluno sobre a forma como decorreu a aula e sobre como organizar o estudo até à prova trimestral; definir o trabalho de casa. (5 minutos)

6. Atividades de Aprendizagem do Aluno/Tempo Estimado

Abertura (5 min):

1. Consciencialização dos conteúdos, dos objetivos de aprendizagem a atingir, e da forma como as deve evidenciar. (5 minutos)

Desenvolvimento (30 min):

2. Aquecimento: tocar a escala, juntamente com a professora, a uma velocidade lenta (semínimas a 60 bpm), para aquecer o instrumento e fixar a embocadura. (2 minutos)
3. Escalas: tocar a escala, arpejos, inversões e relativas menores de Láb Maior na velocidade definida anteriormente (semínima a 110 bpm). (8 minutos)
4. Estudo nº4: executar o estudo; refletir criticamente acerca da performance e sobre como melhorá-la; depois, tocar novamente o estudo na íntegra, simulando o contexto de prova. (10 minutos)
5. Estudo nº14: executar o estudo; refletir criticamente acerca da performance e sobre como melhorá-la; depois, tocar novamente o estudo na íntegra, simulando o contexto de prova. (10 minutos)

Encerramento (10 min):

6. Autoavaliação oral de acordo com a grelha. (5 minutos)
7. Reflexão acerca da forma como decorreu a aula e sobre como organizar o estudo até à prova trimestral. (5 minutos)

7. Recursos Didáticos:

- Lápis; Borracha; Caneta; Caderno; Saxofone e acessórios necessários (boquilha, palhetas, correia); Metrónomo; Afinador; Estante.
- *Partituras relativas: Vingt-Cinq Exercices Journaliers*, de H.Klosé e *Vingt-Quatre Études Faciles*, de M. Mule.

8. Avaliação da Aprendizagem

A avaliação ocorrerá ao longo de todo o processo de aula. O aluno receberá feedback imediato após a realização de cada atividade, podendo também esclarecer dúvidas e discutir a sua performance com a professora. No momento de encerramento da aula, o aluno fará uma autoavaliação oral da sua aula, com base na grelha de autoavaliação em anexo, para que juntamente com a professora defina os objetivos e estratégias de estudo e trabalhos de casa.

9. Avaliação do desenvolvimento curricular realizado: Sequências pós-aula

No final da aula irei avaliar a eficácia da planificação posta em prática com este aluno, percebendo se existe alguma estratégia que deva modificar ou ajustar. Enviarei por email/Wetransfer as gravações realizadas para que sirvam de ferramenta no estudo do aluno.

10. Bibliografia

Klosé, H. *Vingt-Cinq Exercices Journaliers*. Alphonse Leduc.

Mule, M. *Vingt-Quatre Études Faciles*. Alphonse Leduc.

Anexo 1 – Descritores dos Níveis de Desempenho do Aluno

| Domínio Cognitivo-instrumental | | | |
|---------------------------------------|---|---|--|
| Escala de Níveis de Desempenho | | | |
| | Muito Bom | Suficiente | Insuficiente |
| Parâmetro de Avaliação | Escalas e Arpejos | | |
| Regularidade rítmica e digital | Fui ritmicamente regular. | Por vezes não fui ritmicamente regular. | Não fui ritmicamente regular. |
| Velocidade | Atingi a velocidade de semínima a 110 bpm. | Toquei a uma velocidade superior a 90bpm, mas não atingi os 110 bpm. | Toquei a uma velocidade inferior a 90 bpm. |
| Consciencialização da tonalidade | Respeitei a armação de clave, notas alteradas e construí os arpejos corretamente. | Por vezes não respeitei a armação de clave, troquei notas ou construí os arpejos erradamente. | Na maioria das vezes não respeitei a armação de clave, notas alteradas e construí os arpejos corretamente. |
| Articulação | Fiz todas as articulações. | Fiz algumas articulações. | Não fiz articulações. |
| Parâmetro de Avaliação | Estudo nº4 Klosé | | |
| Execução correta do texto musical | Respeitei as notas e o ritmo e executei todas as indicações da partitura. | Errei algumas notas/ritmos e executei algumas indicações da partitura. | Errei muitas notas/ritmos e não executei a maioria das indicações da partitura. |
| Regularidade rítmica e digital | Fui ritmicamente regular. | Por vezes não fui ritmicamente regular. | Não fui ritmicamente regular. |
| Sonoridade | Toquei com boa sonoridade. | Nem sempre consegui tocar com boa sonoridade. | Toquei com fraca sonoridade. |
| Domínio da respiração | Respirei corretamente nos locais indicados. | Só algumas vezes fiz as respirações corretas. | Não respirei corretamente. |
| Articulação e Fraseado | Executei todas as articulações da partitura e respeitei a estrutura frásica. | Por vezes executei algumas articulações da partitura e respeite a estrutura frásica. | Não executei a maioria das articulações da partitura nem respeitei a estrutura frásica. |
| Parâmetro de Avaliação | Estudo nº14 Mule | | |
| Execução correta do texto musical | Respeitei as notas e o ritmo e executei todas as indicações da partitura. | Errei algumas notas/ritmos e executei algumas indicações da partitura. | Errei muitas notas/ritmos e não executei a maioria das indicações da partitura. |

| | | | |
|--------------------------------|--|--|---|
| Regularidade rítmica e digital | Fui ritmicamente regular. | Por vezes não fui ritmicamente regular. | Não fui ritmicamente regular. |
| Sonoridade | Toquei com boa sonoridade. | Nem sempre consegui tocar com boa sonoridade. | Toquei com fraca sonoridade. |
| Domínio da respiração | Respirei corretamente nos locais indicados. | Só algumas vezes fiz as respirações corretas. | Não respirei corretamente. |
| Articulação e Fraseado | Executei todas as articulações da partitura e respeitei a estrutura frásica. | Por vezes executei algumas articulações da partitura e respeite a estrutura frásica. | Não executei a maioria das articulações da partitura nem respeitei a estrutura frásica. |

| Domínio Socio-afetivo | | | |
|---------------------------------------|---|--|--|
| Escala de Níveis de Desempenho | | | |
| Parâmetro de Avaliação | Muito Bom | Suficiente | Insuficiente |
| Responsabilidade | Trouxe todo o material necessário, mantenho-o em bom estado, e realizei todos os trabalhos de casa propostos. | Trouxe algum material da aula, mantenho-o num estado razoável, e realizei parte dos trabalhos, com alguma dificuldade. | Não trouxe o material da aula, não costumo mantê-lo em bom estado, e não fiz os trabalhos de casa. |
| Empenho | Fui sempre interessado e participativo na aula. | Não participei ativamente na aula | Não fui participativo e nem revelei interesse pelas atividades propostas. |
| Autonomia | Expus todas as minhas dúvidas e questões à professora. | Não consegui expor algumas das minhas dúvidas e questões. | Não expus as minhas dúvidas e questões. |
| Autocrítica | Consegui identificar os meus sucessos e reconhecer o que preciso ainda de aprender | Tive dificuldade em reconhecer o meu desempenho | Não consegui fazer a minha autoavaliação. |
| Pontualidade | Fui pontual. | | Não fui pontual. |

Anexo II – Grelha de Autoavaliação do Aluno

| | | Domínio Cognitivo-instrumental | | |
|-----------------------------------|--------------------------|---------------------------------------|-------------------|---------------------|
| | | Escala de Níveis de Desempenho | | |
| | | Muito Bom | Suficiente | Insuficiente |
| Parâmetro de Avaliação | Escalas e Arpejos | | | |
| Regularidade rítmica e digital | | | | |
| Velocidade | | | | |
| Consciencialização da tonalidade | | | | |
| Articulação | | | | |
| Parâmetro de Avaliação | Estudo nº4 Klosé | | | |
| Execução correta do texto musical | | | | |
| Regularidade rítmica e digital | | | | |
| Sonoridade | | | | |
| Domínio da respiração | | | | |
| Articulação e Fraseado | | | | |
| Parâmetro de Avaliação | Estudo nº14 Mule | | | |
| Execução correta do texto musical | | | | |
| Regularidade rítmica e digital | | | | |
| Sonoridade | | | | |
| Domínio da respiração | | | | |
| Articulação e Fraseado | | | | |

| | | Domínio Socio-afetivo | | |
|-------------------------------|------------------|---------------------------------------|---------------------|--|
| | | Escala de Níveis de Desempenho | | |
| Parâmetro de Avaliação | Muito Bom | Suficiente | Insuficiente | |
| Responsabilidade | | | | |
| Empenho | | | | |
| Autonomia | | | | |
| Autocrítica | | | | |
| Pontualidade | | | | |

N.º 4. $\text{♩} = 92$ *M. 4. 2. 22*
Allegro non troppo. (80 = ♩.)
mf

The image shows a handwritten musical score for a piece titled "N.º 4". The score is written on ten staves of music. At the top left, the title "N.º 4." is circled. To its right, the tempo is marked "Allegro non troppo. (80 = ♩.)" and the metronome marking is $\text{♩} = 92$. A handwritten note "M. 4. 2. 22" is written above the first staff. The music begins with a dynamic marking of *mf*. The score consists of ten staves of music, each containing a series of rhythmic patterns, primarily eighth and sixteenth notes, often grouped with slurs and accents. There are several handwritten annotations throughout the score, including checkmarks and the number "2. 5. 92" written above the eighth staff. The notation includes various musical symbols such as stems, beams, slurs, and accents.

Moderato ($\text{♩} = 92$)

14

Four staves of music in 3/4 time, marked Moderato with a tempo of quarter note = 92. The key signature has two flats. The first staff starts with a forte (*f*) dynamic. The second staff has a mezzo-forte (*mf*) dynamic. The third staff has a piano (*p*) dynamic. The fourth staff continues the melodic line.

12

Six staves of music in 3/4 time, marked Moderato. The key signature has two flats. The first staff includes dynamics *cresc.*, *poco*, *a*, and *poco*. The second staff includes *f*, *dim.*, *p*, *cresc.*, and *poco*. The third staff includes *a*, *poco*, and *f*. The fourth staff includes *p* and *cresc.*. The fifth and sixth staves continue the melodic and harmonic development.

Planificação da Aula II – Aula de Classe de Conjunto: Orquestra de Sopros

Instituição: Universidade Católica Portuguesa – Escola das Artes

Curso: Mestrado em Ensino de Música **Ano Letivo:** 2018/2019

Unidade Curricular: Prática Profissional I

Orientadora Científica: Professora Doutora Sofia Serra

Orientador Pedagógico Cooperante: Professor Paulo Veiga

Mestranda: Nádía Margarida Trindade Moura – nº375217015

Planificação de aula de classe de conjunto instrumental

Aula Assistida pelos Orientadores Científico e Pedagógico Cooperante nº2

Escola: Escola de Música da Póvoa de Varzim

Ano Letivo: 2018/2019 **Aula:** nº 18

Cursos: Básico e Secundário de Música **Regimes:** Articulado, Integrado e Supletivo

Disciplina: Classe de Conjunto – Orquestra de Sopros

Alunos: Bárbara Costa (8º grau); João Faria (4º grau); Gonçalo Leonor (4º grau); Laureana Costa (4º grau); Matilde Lopes (4º grau); Hugo Martins (4º grau); Henrique Machado (4º grau); Gonçalo Monte (5º grau); Ricardo Sousa (5º grau); Francisco Graça (8º grau); André Teixeira (7º grau); Tomás Gomes (5º grau); Miguel Marques (4º grau); Jéssica Vasques (4º grau); Miguel Veloso (5º grau); Pedro Veloso (5º grau); Raquel Morim (4º grau); Clara Araújo (4º grau); Íris Frutuoso (5º grau); Diogo Marques (5º grau); Mariana Vieira (4º grau); Alexandra Silva (4º grau); Sara Almeida (5º grau); Beatriz Dias (5º grau); Inês Rua (5º grau).

Duração: 60 minutos

Data: 11 de fevereiro de 2019, 18h

Docente: Nádía Moura

1. Contextualização

A Orquestra de Sopros da EMPV é uma classe de conjunto composta por 25 alunos do 3º ciclo do ensino básico e ensino secundário de Música da Escola de Música da Póvoa de Varzim. Sendo esta a orquestra de sopros que reúne os alunos mais velhos e, conseqüentemente, de nível mais avançado, destaca-se pela qualidade e variedade de repertório que apresenta nas audições e concertos. Ao longo do ano é habitual esta classe de conjunto representar a escola em vários eventos e comemorações fora da mesma. Esta dinâmica performativa faz com que os alunos se mostrem interessados e motivados nas aulas; ainda assim, como aula de carácter coletivo, existe uma tendência para se tornarem demasiado faladores, o que às vezes se revela problemático no decorrer da aula. A lição de hoje será dedicada ao trabalho mais pormenorizado da peça “Lux Aurumque”, lida pela primeira vez na semana anterior.

2. Situação

Esta é a aula nº18, situada a meio do 2º período. Durante o mês de janeiro foram trabalhadas peças a apresentar na audição de Carnaval, que terá lugar no dia 1 de março. Visto que a orquestra alcançou um nível bastante satisfatório na interpretação desse repertório, optei por fazer uma pausa no trabalho do mesmo, com vista a trabalhar com maior enfoque aspetos de afinação, execução em conjunto, sonoridade e respiração. Deste modo, na aula anterior iniciámos a leitura da peça “Lux Aurumque”, de Eric Whitacre. Foi solicitado aos alunos que durante a semana ultrapassassem as restantes dificuldades de leitura (altura e ritmo) e respeitassem as respirações combinadas.

A aula de hoje servirá de revisão do trabalho realizado na aula anterior, ao nível da respiração e execução em conjunto, ao qual se adicionará o trabalho de afinação, sonoridade e expressividade. Ao longo da aula, fornecerei aos alunos indicações sobre como melhorar estes aspetos, e conforme forem surgindo dificuldades, trabalharemos de forma isolada as secções em questão – se for o caso, por naípe ou individualmente. Pretendo também consciencializar os alunos para o carácter delicado da peça, de modo a que o transportem para a sua interpretação, escutando e procurando timbres e fusões entre outros instrumentos.

3. Conteúdos

Declarativos (relativos ao programa a apresentar na aula):

- Sonoridade
- Respiração
- Afinação
- Expressividade
- Execução em conjunto

Processuais (procedimentos, atitudes e valores):

- Comportamento correto e adequado
- Concentração
- Autonomia
- Autocrítica
- Respeito pelos colegas e Professor
- Pontualidade

Repertório (obras a apresentar pelo aluno na aula):

- Lux Aurumque, Eric Whitacre.

4. Objetivos de Aprendizagem

No final da aula o aluno deve ser capaz de:

No domínio Cognitivo-Instrumental:

Tocar a peça “Lux Aurumque”, tendo em atenção:

- Sonoridade
- Respiração
- Afinação
- Expressividade
- Execução em conjunto

No domínio Socio-Afetivo:

- Comportamento correto e adequado
- Concentração
- Autonomia

- Responsabilidade
- Respeito pelos colegas e Professor
- Pontualidade

5. Estratégias de Ensino (Professor)/Tempo Estimado

Abertura (7 min):

1. Apresentação dos conteúdos e dos objetivos de aprendizagem a atingir no final da aula, bem como dos descritores de nível de desempenho – Anexo 1 – para que no final os alunos saiba fazer autorregulação da sua aprendizagem.

Desenvolvimento (43 min):

2. Aquecimento: execução da escala de Mib Maior pelos alunos, de acordo com as indicações da professora (alterações nas dinâmicas, ritmo e articulação). Estimulação da atenção dos alunos, criando movimentos de direção não esperados, para que reajam rapidamente. (10 minutos)
3. Afinação dos instrumentos. (3 minutos)
4. Execução da peça “Lux Aurumque” na íntegra. Será averiguado se o trabalho de casa individual foi cumprido, bem como se houveram melhorias desde a aula anterior. Correção de eventuais erros e esclarecimento de dúvidas. (6 minutos)
5. Trabalho focado na sonoridade, afinação e expressividade da mesma peça. Execução de excertos específicos. Fornecimento de *feedback* e estratégias de otimização da performance: reforço da importância da escuta coletiva, utilização de metáforas para uma melhor explicação de dinâmicas e cores tímbricas, distribuição gradual de crescendos/diminuendos ao longo de secções (um ou mais compassos). Se determinado naipe revelar uma interpretação interessante, utilizá-lo como referência aos restantes, de modo a reforçar positivamente o seu trabalho e a exemplificar o objetivo pretendido. (20 minutos)
6. Execução final da obra, tendo em conta as alterações definidas ao longo da aula. (4 minutos)

Encerramento (10 min):

7. Autoavaliação por parte dos alunos e reflexão acerca do decorrer da aula. Marcação do trabalho de casa.

6. Atividades de Aprendizagem dos Alunos/Tempo Estimado

Abertura (7 min):

1. Consciencialização dos conteúdos, dos objetivos de aprendizagem a atingir, e da forma como as deve evidenciar.

Desenvolvimento (43 min):

2. Aquecimento: tocar a escala, juntamente com os restantes elementos da orquestra, para aquecer o instrumento e fixar a embocadura. Prestar atenção à professora, de forma a corresponder aos movimentos da direção. (10 minutos)
3. Afinar o instrumento com o afinador. (3 minutos)
4. Executar a peça “Lux Aurumque” na íntegra, tendo em conta o trabalho realizado na última aula, a estudar durante a semana. Executar os excertos solicitados pela professora, cumprindo as suas indicações de melhoria da execução. Por último, repetir a execução total da peça de acordo com os aspetos trabalhados na aula. (30 minutos)

Encerramento (10 min):

5. Autoavaliação. (5 minutos)
6. Reflexão acerca da forma como decorreu a aula e anotação do trabalho de casa. (5 minutos)

7. Recursos Didáticos:

- Instrumentos e acessórios necessários (boquilhas/bocais, palhetas, correias, etc.); Lápis; Borracha; Caneta; Metrónomo; Afinador; Estante.
- *Partituras relativas: Lux Aurumque*, de Eric Whitacre.

8. Avaliação da Aprendizagem

A avaliação ocorrerá ao longo de todo o processo de aula. Os alunos receberão *feedback* imediato após a realização de cada atividade, podendo também esclarecer dúvidas e discutir a sua performance com a professora. No momento de encerramento da aula, os alunos farão uma autoavaliação da aula (Anexo II), com base nos descritores do seu desempenho (Anexo I).

9. Avaliação do desenvolvimento curricular realizado: Sequências pós-aula

No final da aula irei avaliar a eficácia da planificação posta em prática nesta aula, percebendo se existe alguma estratégia que deva modificar ou ajustar. Se necessário, enviarei via email informações complementares de auxílio no estudo, ou links de interpretações que os alunos devem escutar durante a semana.

10. Bibliografia

Whitacre, E. *Lux Aurumque* (version for wind ensemble). BCM International.

Anexo I – Descritores dos Níveis de Desempenho do Aluno

| Domínio Cognitivo-instrumental | | | |
|---------------------------------------|--|--|--|
| Escala de Níveis de Desempenho | | | |
| | Muito Bom | Suficiente | Insuficiente |
| Parâmetro de Avaliação | Peça “Lux Aurumque” | | |
| Sonoridade | Toquei com uma sonoridade estável e limpa (fundindo com os timbres dos outros instrumentos). | Por vezes toquei com uma sonoridade estável e limpa (fundindo com os timbres dos outros instrumentos). | Ainda não toquei com uma sonoridade estável e limpa (fundindo com os timbres dos outros instrumentos). |
| Respiração | Respirei corretamente nos locais indicados. | Só algumas vezes fiz as respirações corretas. | Não respirei corretamente. |
| Afinação | Toquei sempre de forma afinada. | Por vezes toquei algumas notas desafinadas. | Toquei muitas notas desafinadas. |
| Expressividade | Cumpri todas as indicações (dinâmica, ornamentação e tempo). | Cumpri algumas indicações (dinâmica, ornamentação e tempo). | Não cumpri grande parte das indicações (dinâmica, ornamentação e tempo). |
| Execução em conjunto | Ouvi sempre os colegas, de modo a juntar-me nas partes em simultâneo. | Por vezes ouvi os colegas, e consegui juntar-me em algumas partes em simultâneo. | Não consegui ouvir os colegas, e não me juntei nas partes em simultâneo. |

| Domínio Socio-afetivo | | | |
|---------------------------------------|---|---|--|
| Escala de Níveis de Desempenho | | | |
| | Muito Bom | Suficiente | Insuficiente |
| Parâmetro de Avaliação | | | |
| Comportamento correto e adequado | Comportei-me de forma correta e adequada. | Não me comportei de forma totalmente adequada. | Não me comportei de forma adequada. |
| Concentração | Estive concentrado. | Por vezes estive concentrado. | Não estive concentrado. |
| Autonomia | Procurei resolver as questões trabalhadas na aula de forma autónoma, tentando melhorar a minha <i>performance</i> . | Algumas vezes procurei resolver as questões trabalhadas na aula de forma autónoma, tentando melhorar a minha <i>performance</i> . | Não procurei resolver as questões trabalhadas na aula de forma autónoma. |
| Responsabilidade | Trouxe todo o material necessário, mantenho-o em bom estado, e realizei todos os trabalhos de casa propostos. | Trouxe algum material da aula, mantenho-o num estado razoável, e realizei parte dos trabalhos, com alguma dificuldade. | Não trouxe o material da aula, não costume mantê-lo em bom estado, e não fiz os trabalhos de casa. |
| Respeito pelos colegas e Professor | Respeitei os colegas e o Professor. | Por vezes respeitei os colegas e o Professor. | Não respeitei os colegas nem o Professor. |
| Pontualidade | Fui pontual. | | Não fui pontual. |

Anexo II – Grelha de Autoavaliação do Aluno

| | | Domínio Cognitivo-instrumental | | |
|-------------------------------|----------------------------|---------------------------------------|-------------------|---------------------|
| | | Escala de Níveis de Desempenho | | |
| | | Muito Bom | Suficiente | Insuficiente |
| Parâmetro de Avaliação | Peça “Lux Aurumque” | | | |
| Sonoridade | | | | |
| Respiração | | | | |
| Afinação | | | | |
| Expressividade | | | | |
| Execução em conjunto | | | | |

| | | Domínio Socio-afetivo | | |
|------------------------------------|------------------|---------------------------------------|---------------------|--|
| | | Escala de Níveis de Desempenho | | |
| Parâmetro de Avaliação | Muito Bom | Suficiente | Insuficiente | |
| Comportamento correto e adequado | | | | |
| Concentração | | | | |
| Autonomia | | | | |
| Responsabilidade | | | | |
| Respeito pelos colegas e Professor | | | | |
| Pontualidade | | | | |

Planificação da Aula III – Aula de Classe de Conjunto: Orquestra de Sopros

Instituição: Universidade Católica Portuguesa – Escola das Artes

Curso: Mestrado em Ensino de Música **Ano Letivo:** 2018/2019

Unidade Curricular: Prática Profissional II

Orientadora Científica: Professora Doutora Sofia Serra

Orientador Pedagógico Cooperante: Professor Paulo Veiga

Mestranda: Nádía Margarida Trindade Moura – nº375217015

Planificação de aula de classe de conjunto instrumental

Aula Assistida pelos Orientadores Científico e Pedagógico Cooperante nº3

Escola: Escola de Música da Póvoa de Varzim

Ano Letivo: 2018/2019 **Aula:** nº 23

Cursos: Básico e Secundário de Música **Regimes:** Articulado, Integrado e Supletivo

Disciplina: Classe de Conjunto – Orquestra de Sopros

Alunos: Bárbara Costa (8º grau); João Faria (4º grau); Gonçalo Leonor (4º grau); Laureana Costa (4º grau); Matilde Lopes (4º grau); Hugo Martins (4º grau); Henrique Machado (4º grau); Gonçalo Monte (5º grau); Ricardo Sousa (5º grau); Francisco Graça (8º grau); André Teixeira (7º grau); Tomás Gomes (5º grau); Miguel Marques (4º grau); Jéssica Vasques (4º grau); Miguel Veloso (5º grau); Pedro Veloso (5º grau); Raquel Morim (4º grau); Clara Araújo (4º grau); Íris Frutuoso (5º grau); Diogo Marques (5º grau); Mariana Vieira (4º grau); Alexandra Silva (4º grau); Sara Almeida (5º grau); Beatriz Dias (5º grau); Inês Rua (5º grau).

Duração: 60 minutos

Data: 25 de março de 2019, 18h00

Docente: Nádía Moura

1. Contextualização

A Orquestra de Sopros da EMPV é uma classe de conjunto composta por 25 alunos do 3º ciclo do ensino básico e ensino secundário de Música da Escola de Música da Póvoa de Varzim. Sendo esta a orquestra de sopros que reúne os alunos mais velhos e, conseqüentemente, de nível mais avançado, destaca-se pela qualidade e variedade de repertório que apresenta nas audições e concertos. Ao longo do ano é habitual esta classe de conjunto representar a escola em vários eventos e comemorações fora da mesma. Esta dinâmica performativa faz com que os alunos se mostrem interessados e motivados nas aulas; ainda assim, como aula de carácter coletivo, existe uma tendência para se tornarem demasiado faladores, o que às vezes se revela problemático no decorrer da aula. A lição de hoje será dedicada à continuação do trabalho das peças “The Tempest”, de Robert W. Smith, e “Tribute Overture”, de Chip de Stefano.

2. Situação

Esta é a aula nº23, penúltima do 2º período. No dia 1 de março teve lugar a audição de Carnaval, momento em que a orquestra apresentou o repertório trabalhado até então. Desta forma, iniciámos há duas aulas atrás a leitura de repertório novo, que será apresentado em concerto somente no 3º período. O objetivo principal desta aula é que os alunos façam uma leitura do texto musical e ultrapassem as dificuldades rítmicas e melódicas, para que possam durante as férias da Páscoa focar o seu estudo no domínio técnico e expressivo das obras.

As peças a trabalhar hoje – “The Tempest” e “Tribute Overture” – foram lidas pela primeira vez na aula anterior, pelo que a aula de hoje incidirá na consolidação de aspetos já abordados, ao nível do ritmo, melodia, execução em conjunto e dinâmica. Ao longo da aula, fornecerei aos alunos indicações sobre como melhorar estes aspetos, e conforme forem surgindo dificuldades, trabalharemos de forma isolada as secções em questão – se for o caso, por naipe ou individualmente.

3. Conteúdos

Declarativos (relativos ao programa a apresentar na aula):

- Ritmo
- Altura
- Execução em conjunto
- Dinâmica

Processuais (procedimentos, atitudes e valores):

- Comportamento correto e adequado

- Concentração
- Autonomia
- Autocrítica
- Respeito pelos colegas e Professor
- Pontualidade

Repertório (obras a apresentar pelo aluno na aula):

- The Tempest, Robert W. Smith
- Tribute Overture, Chip de Stefano

4. Objetivos de Aprendizagem

No final da aula o aluno deve ser capaz de:

No domínio Cognitivo-Instrumental:

Tocar a peça “The Tempest”, tendo em atenção:

- Ritmo
- Altura
- Execução em conjunto
- Dinâmica

Tocar a peça “Tribute Overture”, tendo em atenção:

- Ritmo
- Altura
- Execução em conjunto
- Dinâmica

No domínio Socio-Afetivo:

- Comportamento correto e adequado
- Concentração
- Autonomia
- Responsabilidade
- Respeito pelos colegas e Professor
- Pontualidade

5. Estratégias de Ensino (Professor)/Tempo Estimado

Abertura (7 min):

1. Apresentação dos conteúdos e dos objetivos de aprendizagem a atingir no final da aula, bem como dos descritores de nível de desempenho – Anexo 1 – para que no final os alunos saiba fazer autorregulação da sua aprendizagem.

Desenvolvimento (43 min):

2. Aquecimento: execução da escala de Sib Maior pelos alunos, de acordo com as indicações da professora (alterações nas dinâmicas, ritmo e articulação). Estimulação da atenção dos alunos, criando movimentos de direção não esperados, para que reajam rapidamente. (5 minutos)
3. Divisão da turma em 2 grupos e realização de exercícios de escuta em conjunto. No primeiro exercício um grupo toca um trecho da escala indicado pela professora e o grupo seguinte reproduz o trecho. Esta dinâmica é repetida de modo a abordar os conteúdos que serão trabalhados nas peças: ritmo, altura, dinâmica e execução em conjunto (5 minutos).
4. Afinação dos instrumentos. (3 minutos)
5. Execução da peça “The Tempest”. Será averiguado se o trabalho de casa ao nível da leitura individual foi cumprido, bem como se houveram melhorias desde a aula anterior. Correção de eventuais erros e esclarecimento de dúvidas. (3 minutos)
6. Trabalho da mesma peça por secções. Fornecimento de *feedback* e estratégias de otimização da performance nas dimensões a trabalhar (execução em conjunto e dinâmica): escuta ativa, metáforas, distribuição gradual de crescendos/diminuendos e gestão da respiração. Articulação de *feedback* entre alunos e troca de ideias e sugestões de melhoria. Repetição de cada secção 3 vezes, para consolidação das alterações definidas. (12 minutos)
7. Execução da peça “Tribute Overture”. Será averiguado se o trabalho de casa ao nível da leitura individual foi cumprido, bem como se houveram melhorias desde a aula anterior. Correção de eventuais erros e esclarecimento de dúvidas. (3 minutos)
8. Trabalho da mesma peça por secções. Fornecimento de *feedback* e estratégias de otimização da performance nas dimensões a trabalhar (execução em conjunto e dinâmica): escuta ativa, metáforas, distribuição gradual de crescendos/diminuendos e gestão da respiração. Articulação de *feedback* entre alunos e troca de ideias e sugestões de melhoria. Repetição de cada secção 3 vezes, para consolidação das alterações definidas. (12 minutos)

Encerramento (10 min):

9. Autoavaliação por parte dos alunos e reflexão acerca do decorrer da aula. Marcação do trabalho de casa.

6. Atividades de Aprendizagem dos Alunos/Tempo Estimado

Abertura (7 min):

1. Consciencialização dos conteúdos, dos objetivos de aprendizagem a atingir, e da forma como as deve evidenciar.

Desenvolvimento (43 min):

3. Aquecimento: tocar a escala, juntamente com os restantes elementos da orquestra, para aquecer o instrumento e fixar a embocadura. Prestar atenção à professora, de forma a corresponder aos movimentos da direção. (5 minutos)
4. Executar os exercícios de escuta em conjunto: quando estiver no grupo que exemplifica, tocar de acordo com as indicações da professora, e quando estiver no grupo que imita, ouvir atentamente a interpretação do outro grupo e reproduzi-la. (5 minutos)
5. Afinar o instrumento com o afinador. (3 minutos)
6. Executar a peça “The Tempest”, tendo em conta o trabalho realizado na última aula, a estudar durante a semana. Executar as secções solicitados pela professora, cumprindo as suas indicações de melhoria da execução. Escutar ativamente a execução, para fornecer *feedback* aos colegas e refletir acerca de formas de a aperfeiçoar. Por último, repetir as secções da peça de acordo com os aspetos trabalhados na aula. (15 minutos)
7. Executar a peça “Tribute Overture”, tendo em conta o trabalho realizado na última aula, a estudar durante a semana. Executar as secções solicitados pela professora, cumprindo as suas indicações de melhoria da execução. Escutar ativamente a execução, para fornecer *feedback* aos colegas e refletir acerca de formas de a aperfeiçoar. Por último, repetir as secções da peça de acordo com os aspetos trabalhados na aula. (15 minutos)

Encerramento (10 min):

8. Autoavaliação. (5 minutos)
9. Reflexão acerca da forma como decorreu a aula e anotação do trabalho de casa. (5 minutos)

7. Recursos Didáticos:

- Instrumentos e acessórios necessários (boquilhas/bocais, palhetas, correias, etc.); Lápis; Borracha; Caneta; Metrónomo; Afinador; Estante.
- *Partituras relativas: The Tempest*, de Robert W. Smith; *Tribute Overture*, de Chip de Stefano.

8. Avaliação da Aprendizagem

A avaliação ocorrerá ao longo de todo o processo de aula. Os alunos receberão *feedback* imediato após a realização de cada atividade, podendo também esclarecer dúvidas e discutir a sua performance com a professora. No momento de encerramento da aula, os alunos farão uma autoavaliação da aula (Anexo II), com base nos descritores do seu desempenho (Anexo I).

9. Avaliação do desenvolvimento curricular realizado: Sequências pós-aula

No final da aula irei avaliar a eficácia da planificação posta em prática nesta aula, percebendo se existe alguma estratégia que deva modificar ou ajustar. Se necessário, enviarei via email informações complementares de auxílio no estudo, ou links de interpretações que os alunos devem escutar durante a semana.

10. Bibliografia

Smith, R. W. *The Tempest*. Alfred Music.

Stefano, C. *Tribute Overture*. Ludwig-Masters Publications.

Anexo I – Descritores dos Níveis de Desempenho do Aluno

| Domínio Cognitivo-instrumental | | | |
|---------------------------------------|---|--|--|
| Escala de Níveis de Desempenho | | | |
| | Muito Bom | Suficiente | Insuficiente |
| Parâmetro de Avaliação | Peça “The Tempest” | | |
| Ritmo | Executei corretamente todas as figuras rítmicas. | Executei corretamente algumas figuras rítmicas. | Não executei corretamente grande parte das figuras rítmicas. |
| Altura | Executei todas as notas corretamente. | Executei corretamente algumas notas. | Não executei corretamente grande parte das notas. |
| Execução em conjunto | Ouvi sempre os colegas, de modo a juntar-me nas partes em simultâneo. | Por vezes ouvi os colegas, e consegui juntar-me em algumas partes em simultâneo. | Não consegui ouvir os colegas, e não me juntei nas partes em simultâneo. |
| Dinâmica | Cumpri todas as indicações de dinâmica. | Cumpri algumas indicações de dinâmica. | Não cumpri grande parte das indicações de dinâmica. |
| Parâmetro de Avaliação | Peça “Tribute Overture” | | |
| Ritmo | Executei corretamente todas as figuras rítmicas. | Executei corretamente algumas figuras rítmicas. | Não executei corretamente grande parte das figuras rítmicas. |
| Altura | Executei todas as notas corretamente. | Executei corretamente algumas notas. | Não executei corretamente grande parte das notas. |
| Execução em conjunto | Ouvi sempre os colegas, de modo a juntar-me nas partes em simultâneo. | Por vezes ouvi os colegas, e consegui juntar-me em algumas partes em simultâneo. | Não consegui ouvir os colegas, e não me juntei nas partes em simultâneo. |
| Dinâmica | Cumpri todas as indicações de dinâmica. | Cumpri algumas indicações de dinâmica. | Não cumpri grande parte das indicações de dinâmica. |

| Domínio Socio-afetivo | | | |
|---------------------------------------|---|---|--|
| Escala de Níveis de Desempenho | | | |
| Parâmetro de Avaliação | Muito Bom | Suficiente | Insuficiente |
| Comportamento correto e adequado | Comportei-me de forma correta e adequada. | Não me comportei de forma totalmente adequada. | Não me comportei de forma adequada. |
| Concentração | Estive concentrado. | Por vezes estive concentrado. | Não estive concentrado. |
| Autonomia | Procurei resolver as questões trabalhadas na aula de forma autónoma, tentando melhorar a minha <i>performance</i> . | Algumas vezes procurei resolver as questões trabalhadas na aula de forma autónoma, tentando melhorar a minha <i>performance</i> . | Não procurei resolver as questões trabalhadas na aula de forma autónoma. |
| Responsabilidade | Trouxe todo o material necessário, mantenho-o em bom estado, e realizei todos os trabalhos de casa propostos. | Trouxe algum material da aula, mantenho-o num estado razoável, e realizei parte dos trabalhos, com alguma dificuldade. | Não trouxe o material da aula, não costumo mantê-lo em bom estado, e não fiz os trabalhos de casa. |
| Respeito pelos colegas e Professor | Respeitei os colegas e o Professor. | Por vezes respeitei os colegas e o Professor. | Não respeitei os colegas nem o Professor. |
| Pontualidade | Fui pontual. | | Não fui pontual. |

Anexo II – Grelha de Autoavaliação do Aluno

| | | Domínio Cognitivo-instrumental | | |
|-------------------------------|--------------------------------|---------------------------------------|-------------------|---------------------|
| | | Escala de Níveis de Desempenho | | |
| | | Muito Bom | Suficiente | Insuficiente |
| Parâmetro de Avaliação | Peça “The Tempest” | | | |
| Ritmo | | | | |
| Altura | | | | |
| Execução em conjunto | | | | |
| Dinâmica | | | | |
| Parâmetro de Avaliação | Peça “Tribute Overture” | | | |
| Ritmo | | | | |
| Altura | | | | |
| Execução em conjunto | | | | |
| Dinâmica | | | | |

| | | Domínio Socio-afetivo | | |
|------------------------------------|------------------|---------------------------------------|---------------------|--|
| | | Escala de Níveis de Desempenho | | |
| Parâmetro de Avaliação | Muito Bom | Suficiente | Insuficiente | |
| Comportamento correto e adequado | | | | |
| Concentração | | | | |
| Autonomia | | | | |
| Responsabilidade | | | | |
| Respeito pelos colegas e Professor | | | | |
| Pontualidade | | | | |

ANEXO II – Guiões de Observação das práticas pedagógicas

Aula 1:



Guião de observação de práticas pedagógicas

I. Contextualização

| | |
|---------------------------------------|--|
| Disciplina / Unidade / Tema: Saxofone | Aprendizagens a realizar: Escala de Láb Maior: trabalho técnico de velocidade, regularidade rítmica e digital, e articulação. Estudos nº 4 de Klosé e nº14 de Mule: revisão e consolidação dos conteúdos trabalhados ao longo do período, esclarecimento de dúvidas e fornecimento de estratégias de estudo pré-prova. |
| Professor: Nádía Moura | |
| Ano / turma: Pedro Gomes | |

II. Registos de observação

| Dimensões a observar: | + | - | Observações |
|---|---|---|---|
| 1. Planificação | | | |
| 1.1. Articulação com as aprendizagens anteriores | X | | |
| 1.2. Clareza dos objetivos da aula | X | | |
| 1.3. Clarificação da estratégia da aula | X | | |
| 1.4. Coerência das estratégias / atividades de aprendizagem com os conteúdos / competências a desenvolver | X | | |
| 1.5. Sequencialidade e articulação das atividades propostas | X | | |
| 1.6. Procedimentos de avaliação das aprendizagens realizadas pelos alunos. | X | | As tabelas de avaliação estão bem planificadas. Acima de tudo a professora demonstra que domina as tabelas e utiliza de forma correta ao longo de aula como estratégia. |
| 1.7. Adequação de equipamentos e recursos didáticos aos objetivos da aula e aos alunos | X | | |
| 2. Arranque da aula | | | |
| 2.1. Tempo e eficácia da mobilização dos alunos para a aula | x | | Muito bom. Aproveitou o tempo de preparação do instrumento para elucidar o guião da aula ao aluno. |
| 2.2. Clarificação dos conteúdos a abordar | x | | |
| 2.3. Clarificação dos objetivos da aula | x | | |
| 2.4. Clarificação da estratégia da aula e das sequências de aprendizagem | x | | |

| PARTICULAR | | PARTICULAR | |
|---|---|------------|---|
| 2.5. Verificação do trabalho de casa e <i>feedback</i> | x | | |
| 3. Desenvolvimento da aula | | | |
| 3.1. Linguagem: correção, clareza, fluência e adequação ao nível dos alunos | x | | A linguagem é bastante motivadora e incentiva o aluno a executar com confiança. |
| 3.2. Sequencialidade e intencionalidade das atividades realizadas | x | | Tem uma boa rotina desenvolvida com o aluno e as atividades realizadas são bem estruturadas. |
| 3.3. Clareza na explicação, organização e condução das tarefas pedidas aos alunos | x | | Apesar de pedir para repetir dá indicação do que deve o aluno prestar mais atenção. |
| 3.4. Pertinência das atividades realizadas | x | | |
| 3.5. Adequação das atividades aos objetivos de aprendizagem | x | | |
| 3.6. Práticas de diferenciação pedagógica | x | | Não se aplica |
| 3.7. Promoção da participação e envolvimento de todos os alunos | x | | Muito positiva |
| 3.8. Valorização da participação dos alunos. | x | | Dá, sempre que pertinente, <i>feedback</i> positivo. |
| 3.9. Manutenção do interesse e atenção dos alunos | x | | O aluno é levado de forma muito leve e amigável a concretizar a aprendizagem. Muito bem. |
| 3.10. Expectativas elevadas e realistas face às aprendizagens dos alunos | x | | O aluno está num ponto de desafio, mas não fora do alcance. |
| 3.11. Eficácia das interações pedagógicas promovidas | x | | Muito eficaz e pertinente. |
| 3.12. Eficácia na gestão do tempo de aprendizagem para todos os alunos | x | | Atenção à gestão do tempo que excedeu. |
| 3.13. Manutenção de um clima de aula favorável à aprendizagem | x | | Muito positivo. |
| 3.14. Gestão adequada de eventuais conflitos | | | Não se aplica |
| 4. Verificação das aprendizagens realizadas | | | |
| 4.1. Recurso regular a dinâmicas de autoavaliação | x | | Sim, o aluno faz a sua autoavaliação apenas quando é de facto estratégico fazê-lo e quando preenche a tabela e se classifica suficiente a professora explica-lhe exatamente o que fazer para melhorar em casa. Muito bem. |
| 4.2. Recolha de evidências das aprendizagens dos alunos ao longo da aula | x | | Permanente e bem. |
| 4.3. Existência de <i>feedback</i> sobre as aprendizagens dos alunos | | | O <i>feedback</i> da professora é muito claro e eficaz. A Nádia critica de forma excelente porque promove uma linguagem de ajuda e não de crítica. |



PORTO

PORTO

| | | | |
|--|---|--|---|
| 4.4. Existência de reforço positivo face às aprendizagens realizadas | x | | Adequada. |
| 4.5. Reorientação da ação em função das evidências recolhidas | x | | Quando é preciso procurar estratégias alternativas a professora está sempre pronta para o fazer e verifica sempre que o aluno compreendeu. Muito bem. |
| 5. Balanço global - Eficácia das práticas | | | |
| Foram atingidos os objetivos de aprendizagem propostos? | x | | Aula muito positiva. |

III. Tópicos para reflexão pós observação:

1. Sugere-se que, primeiro o docente cujas práticas foram observadas, e só depois, o observador, reflitam sobre os seguintes pontos:

a. O que correu melhor na aula? Porquê?

Interação com o aluno. Manter o ambiente positivo.

b. O que correu menos bem? Porquê?

Gestão de tempo. O aluno não estava relaxado.

c. O que teria feito de maneira diferente?

Se o aluno tivesse a peça melhor teria trabalhado de outra forma: mais de acordo com a planificação

2. Em conjunto, observador e observado deverão tentar delinear e registar estratégias concretas para a melhoria dos pontos identificados em 1.b.

Estratégias identificadas para a melhoria das práticas:

Planificação de um menor número de atividades, antecipando a possibilidade de o aluno necessitar de maior quantidade de tempo para as executar e realmente aprofundar o seu conhecimento.

© Faculdade de Educação e Psicologia_Escola da Artes | Católica Porto

Assinatura do orientador científico: _____

Assinatura do orientador pedagógico: _____

Assinatura do mestrando: _____

Aula 2:

Guião de observação de práticas pedagógicas

I. Contextualização

| | |
|---|--|
| Disciplina / Unidade / Tema: Classes de conjunto | Aprendizagens a realizar: Obra "Lux Aurumque": consolidação do trabalho realizado aos níveis da respiração e execução em conjunto; trabalho de otimização da performance focado na afinação, sonoridade e expressividade. |
| Professor: Nádía Moura | |
| Ano / turma: Classes de conjunto: orquestra de Sopros | |

II. Registos de observação

| Dimensões a observar: | + | - | Observações |
|---|---|---|---|
| I. Planificação | | | |
| 1.1. Articulação com as aprendizagens anteriores | X | | |
| 1.2. Clareza dos objetivos da aula | X | | |
| 1.3. Clarificação da estratégia da aula | X | | |
| 1.4. Coerência das estratégias / atividades de aprendizagem com os conteúdos / competências a desenvolver | X | | |
| 1.5. Sequencialidade e articulação das atividades propostas | X | | |
| 1.6. Procedimentos de avaliação das aprendizagens realizadas pelos alunos. | X | | Ao longo da aula a Nádía dá feedback consistente e adequado. |
| 1.7. Adequação de equipamentos e recursos didáticos aos objetivos da aula e aos alunos | X | | Nas tabelas de avaliação da planificação deve incluir apenas uma varável a avaliar. Ver folha da planificação |
| 2. Arranque da aula | | | |
| 2.1. Tempo e eficácia da mobilização dos alunos para a aula | x | | |
| 2.2. Clarificação dos conteúdos a abordar | x | | |
| 2.3. Clarificação dos objetivos da aula | x | | |
| 2.4. Clarificação da estratégia da aula e das seqüências de aprendizagem | x | | |
| 2.5. Verificação do trabalho de casa e <i>feedback</i> | x | | |
| 3. Desenvolvimento da aula | | | |

| PUNTO | | PUNTO | |
|---|---|-------|--|
| 3.1. Linguagem: correção, clareza, fluência e adequação ao nível dos alunos | x | | |
| 3.2. Sequencialidade e intencionalidade das atividades realizadas | x | | |
| 3.3. Clareza na explicação, organização e condução das tarefas pedidas aos alunos | x | | |
| 3.4. Pertinência das atividades realizadas | x | | |
| 3.5. Adequação das atividades aos objetivos de aprendizagem | x | | |
| 3.6. Práticas de diferenciação pedagógica | x | | |
| 3.7. Promoção da participação e envolvimento de todos os alunos | x | | Pode ter uma abordagem mais entusiástica e promover mais energia por parte dos alunos. Houve partes em que pareciam muito parados. |
| 3.8. Valorização da participação dos alunos. | x | | Apesar de dar positivo pode incentivar mais à participação durante a aula. |
| 3.9. Manutenção do interesse e atenção dos alunos | x | | Os alunos demonstram que respeitam a professora, comportam-se de forma adequada e escutam mas estão muito pouco participativos. Será por estarem no final do dia? Ou por estarem a ser observados? |
| 3.10. Expectativas elevadas e realistas face às aprendizagens dos alunos | x | | |
| 3.11. Eficácia das interações pedagógicas promovidas | x | | A evolução do repertório foi evidente entre o início da aula e o final. |
| 3.12. Eficácia na gestão do tempo de aprendizagem para todos os alunos | x | | |
| 3.13. Manutenção de um clima de aula favorável à aprendizagem | x | | Positivo. |
| 3.14. Gestão adequada de eventuais conflitos | x | | Não se aplicou |
| 4. Verificação das aprendizagens realizadas | | | |
| 4.1. Recurso regular a dinâmicas de autoavaliação | x | | A Nâdia inclui positivamente a opinião dos alunos no desenvolvimento da aula. |
| 4.2. Recolha de evidências das aprendizagens dos alunos ao longo da aula | x | | |
| 4.3. Existência de <i>feedback</i> sobre as aprendizagens dos alunos | | | O feedback da professora é positivo. |
| 4.4. Existência de reforço positivo face às aprendizagens realizadas | x | | Adequada. |
| 4.5. Reorientação da ação em função das evidências recolhidas | x | | |
| 5. Balanço global - Eficácia das práticas | | | |

| [PARTI] | | [PARTI] | |
|---|---|---------|---|
| Foram atingidos os objetivos de aprendizagem propostos? | x | | Aula positiva, mas a energia com que trabalha pode ser mais ativadora dos alunos. |

III. Tópicos para reflexão pós observação:

1. Sugere-se que, primeiro o docente cujas práticas foram observadas, e só depois, o observador, reflitam sobre os seguintes pontos:

a. O que correu melhor na aula? Porquê?

Os alunos responderam bem.
A obra é difícil e evoluíram.

b. O que correu menos bem? Porquê?

O facto de nem todos os alunos poderem estar no início devido aos horários.
Escala podia ter outros exercícios e até serem mais ativos.

c. O que teria feito de maneira diferente?

Início mais ativo e entre naipes estarem mais ativos. Articulação de feedback entre alunos (audição ativa).

2. Em conjunto, observador e observado deverão tentar delinear e registar estratégias concretas para a melhoria dos pontos identificados em 1.b.

Estratégias identificadas para a melhoria das práticas:
Assumir uma postura mais ativa, motivando os alunos à ação e dinamismo na aula.
Escolha de ritmos rápidos durante o aquecimento, que incitem os alunos a estarem mais ativos e concentrados na atividade.
Colocar questões aos alunos durante a aula, de modo a promover a interação e a escuta ativa.

© Faculdade de Educação e Psicologia_Escola da Artes | Católica Porto

Assinatura do orientador científico: _____

Assinatura do orientador pedagógico: _____

Assinatura do mestrando: _____

Aula 3:

Guião de observação de práticas pedagógicas

I. Contextualização

| | |
|---|---|
| Disciplina / Unidade / Tema: Classes de conjunto | Aprendizagens a realizar: Domínio do texto musical das peças "The Tempest", de Robert Smith, e "Tribute Overture", de Chip de Stefano. Desenvolvimento da escuta ativa na execução em conjunto. |
| Professor: Nádía Moura | |
| Ano / turma: Classes de conjunto: orquestra de Sopros | |

II. Registos de observação

| Dimensões a observar: | + | - | Observações |
|---|---|---|--|
| 1. Planificação | | | |
| 1.1. Articulação com as aprendizagens anteriores | X | | |
| 1.2. Clareza dos objetivos da aula | X | | |
| 1.3. Clarificação da estratégia da aula | X | | |
| 1.4. Coerência das estratégias / atividades de aprendizagem com os conteúdos / competências a desenvolver | X | | |
| 1.5. Sequencialidade e articulação das atividades propostas | X | | |
| 1.6. Procedimentos de avaliação das aprendizagens realizadas pelos alunos. | X | | Ao longo da aula a Nádía dá feedback consistente e adequado. |
| 1.7. Adequação de equipamentos e recursos didáticos aos objetivos da aula e aos alunos | X | | |
| 2. Arranque da aula | | | |
| 2.1. Tempo e eficácia da mobilização dos alunos para a aula | x | | |
| 2.2. Clarificação dos conteúdos a abordar | x | | |
| 2.3. Clarificação dos objetivos da aula | x | | |
| 2.4. Clarificação da estratégia da aula e das sequências de aprendizagem | x | | |
| 2.5. Verificação do trabalho de casa e <i>feedback</i> | x | | |
| 3. Desenvolvimento da aula | | | |

| PORTO | | PARCO | |
|---|---|-------|---|
| 3.1. Linguagem: correção, clareza, fluência e adequação ao nível dos alunos | x | | As indicações foram muito claras e dirigidas aos objetivos. |
| 3.2. Sequencialidade e intencionalidade das atividades realizadas | x | | A Nádía deu muitas mais indicações e atividades nesta aula. Muito bem. |
| 3.3. Clareza na explicitação, organização e condução das tarefas pedidas aos alunos | x | | |
| 3.4. Pertinência das atividades realizadas | x | | Muito úteis. |
| 3.5. Adequação das atividades aos objetivos de aprendizagem | x | | |
| 3.6. Práticas de diferenciação pedagógica | x | | Foi evidente nesta aula a diferenciação pedagógica. |
| 3.7. Promoção da participação e envolvimento de todos os alunos | x | | A questão do equilíbrio e energia ao longo desta aula já não se colocou. Foi uma aula equilibrada e desafiante. |
| 3.8. Valorização da participação dos alunos. | x | | |
| 3.9. Manutenção do interesse e atenção dos alunos | x | | |
| 3.10. Expectativas elevadas e realistas face às aprendizagens dos alunos | x | | |
| 3.11. Eficácia das interações pedagógicas promovidas | x | | |
| 3.12. Eficácia na gestão do tempo de aprendizagem para todos os alunos | x | | |
| 3.13. Manutenção de um clima de aula favorável à aprendizagem | x | | Positivo. |
| 3.14. Gestão adequada de eventuais conflitos | x | | Não se aplicou. |
| 4. Verificação das aprendizagens realizadas | | | |
| 4.1. Recurso regular a dinâmicas de autoavaliação | x | | A Nádía inclui positivamente a opinião dos alunos no desenvolvimento da aula. |
| 4.2. Recolha de evidências das aprendizagens dos alunos ao longo da aula | x | | |
| 4.3. Existência de <i>feedback</i> sobre as aprendizagens dos alunos | | | O feedback da professora é positivo e eficaz. |
| 4.4. Existência de reforço positivo face às aprendizagens realizadas | x | | Adequada. |
| 4.5. Reorientação da ação em função das evidências recolhidas | x | | |
| 5. Balanço global - Eficácia das práticas | | | |
| Foram atingidos os objetivos de aprendizagem propostos? | x | | |

III. Tópicos para reflexão pós observação:

1. Sugere-se que, primeiro o docente cujas práticas foram observadas, e só depois, o observador, reflitam sobre os seguintes pontos:

a. O que correu melhor na aula? Porquê?

A escolha e organização das atividades permitiu cativar os alunos, tornando-os atentos e participativos. Verificou-se a utilização de estratégias de diferenciação pedagógica. Ambiente de aula favorável à aprendizagem e feedback consistente e positivo.

b. O que correu menos bem? Porquê?

c. O que teria feito de maneira diferente?

Procurar atividades de grupo do género das realizadas no aquecimento e adaptá-las às peças.

2. Em conjunto, observador e observado deverão tentar delinear e registar estratégias concretas para a melhoria dos pontos identificados em 1.b.

Estratégias identificadas para a melhoria das práticas:

As dinâmicas de grupo realizadas durante o aquecimento tiveram um impacto muito positivo no decorrer da aula, pelo que seria benéfico encontrar formas de as transpor ao trabalho de repertório específico.

© Faculdade de Educação e Psicologia_Escola da Artes | Católica Porto

Assinatura do orientador científico: _____

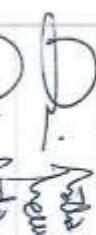
Assinatura do orientador pedagógico: _____

Assinatura do mestrando: _____

ANEXO III – Sumários das Aulas Dadas e Assistidas

Aulas Dadas de Instrumento Saxofone:

| Professor | Classe | Data | Hora | Lição | Sumário |
|-------------|--------------------------|------------|-------|-------|---|
| Nádia Moura | GMM - Miguel Gomes-FMISA | 20/09/2018 | 14:30 | 1 | Escala, arpejos de Ré M e relativas menores; Escala cromática, Marcação sobre o trabalho de fênas e expectativas para o quinto grau. |
| Nádia Moura | GMM - Miguel Gomes-FMISA | 27/09/2018 | 14:30 | 2 | Escala Cromática; Escala de sol m; arpejos e inversões; articulações. Sax duetos - Bach, nº 1. |
| Nádia Moura | GMM - Miguel Gomes-FMISA | 11/10/2018 | 14:30 | 3 | Estudos - Kiosé nº4 - diários, nº 9 - variados. |
| Nádia Moura | GMM - Miguel Gomes-FMISA | 04/10/2018 | 14:30 | 3 | Sax duetos - Bach, nº1. |
| Nádia Moura | GMM - Miguel Gomes-FMISA | 18/10/2018 | 14:30 | 4 | Continuação da aula anterior. |
| Nádia Moura | GMM - Miguel Gomes-FMISA | 25/10/2018 | 14:30 | 5 | Peça: "Históres", J. Ibert, 1ª e 2ª andamentos; Bach duets. |
| Nádia Moura | GMM - Miguel Gomes-FMISA | 08/11/2018 | 14:30 | 6 | Escala/arpejo exercícios - continuação. |
| Nádia Moura | GMM - Miguel Gomes-FMISA | 15/11/2018 | 14:30 | 7 | Estudos: Kiosé nº 4; nº9. |
| Nádia Moura | GMM - Miguel Gomes-FMISA | 22/11/2018 | 14:30 | 8 | Escala/arpejo Do# M; 7ª dominante. Relativas menores. |
| Nádia Moura | GMM - Miguel Gomes-FMISA | 29/11/2018 | 14:30 | 9 | Peça: "Históres", J. Ibert I e II andamentos. |
| Nádia Moura | GMM - Miguel Gomes-FMISA | 06/12/2018 | 14:30 | 10 | Escalas/arpejos - exercícios. |
| Nádia Moura | GMM - Miguel Gomes-FMISA | 13/12/2018 | 14:30 | 11 | Peça com acompanhamento. |
| Nádia Moura | GMM - Miguel Gomes-FMISA | 03/01/2019 | 14:30 | 12 | Estudos Kiosé - nº4, mecanismo. |
| Nádia Moura | GMM - Miguel Gomes-FMISA | 10/01/2019 | 14:30 | 13 | Preparação para a prova trimestral; escalas, estudos e peça. |
| Nádia Moura | GMM - Miguel Gomes-FMISA | 17/01/2019 | 14:30 | 14 | Ensaio para o Musical de Natal. |
| Nádia Moura | GMM - Miguel Gomes-FMISA | 24/01/2019 | 14:30 | 15 | Escalas/arpejos. Marcação de trabalho para o segundo período - estudos e peças. Aluno no programa Erasmus da escola Flávio Gonçalves. Escala cromática: exercícios. Leitura da Sonata de Telemann, 1ª e 2ª andamentos. Participação no projeto de intervenção Pedagógica da Mestranda estagiária Nádia Moura. Estudos Kiosé - diários - 10 e 11. Quarteto: "Cy me a River" |

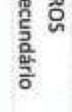
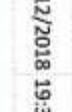
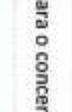
| | | | |
|---|-------------------------|------------------|---|
|  | GMM - Miguel Gomes-FM5A | 31/01/2019 14:30 | 16 Peças: "Sonata", 1ª e "Hísteres", 2ª, atividade no auditório integrada no projeto da Mestranda estagiária Nádia Moura. Estudo nº 11, diários, Klose. Quarteto. |
|  | GMM - Miguel Gomes-FM5A | 07/02/2019 14:30 | 17 Escala/arpejo Sib m e relativa M; 7ª da dominante. Estudo Klose - 10. Peça com acompanhamento. Quarteto. |
|  | GMM - Miguel Gomes-FM5A | 14/02/2019 14:30 | 18 Escala/arpejo Sib M; 7ª dominante. Peça: "Sonata", 2º andamento - leitura. Dueto - "Mozart" nº VIII. |
|  | GMM - Miguel Gomes-FM5A | 21/02/2019 14:30 | 19 Escala/arpejo Dó # m; Peça com acompanhamento - Sonata - 2º andamento. Dueto nº 8 - Mozart - preparação para a audição Intercalar. |
|  | GMM - Miguel Gomes-FM5A | 28/02/2019 14:30 | 20 Escala/arpejo - SI M; 7ª dominante. Estudos - nº 10 e 11 - Klose. |
|  | GMM - Miguel Gomes-FM5A | 07/03/2019 14:30 | 21 Escala/arpejo Mib M e relativas menores. Estudos - continuação da aula anterior. Peça com acompanhamento - "Sonata", Telemann - 2º andamento. Continuação da aula anterior. |
|  | GMM - Miguel Gomes-FM5A | 14/03/2019 14:30 | 22 Apresentação inserida no projeto de intervenção pedagógica sobre a ansiedade na performance. |
|  | GMM - Miguel Gomes-FM5A | 21/03/2019 14:30 | 23 Preparação para a prova trimestral. |

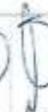
| Professor | Classe | Data | Hora | Lição | Sumário |
|-----------|------------------------|------------|-------|-------|---|
| | GMM - Pedro Gomes-FM5A | 20/09/2018 | 15:15 | | <p>Escala, arpejos de Ré M e relativas menores; Escala cromática.</p> <p>1 Diálogo sobre o trabalho de férias e expectativas par o quinto grau.</p> <p>Marcação de peça para estudo.</p> <p>Escala Cromática; Escala de sol m; arpejos e inversões; articulações.</p> <p>2 Peça: "Pastorale", Leon Moreau, 1º andamento.</p> <p>Sax duetos - Bach, nº 1.</p> <p>Aquecimento.</p> <p>3 Estudos - Klose nº4 - diários.</p> <p>nº 9 - variados.</p> <p>Sax duetos - Bach, nº1.</p> |
| | GMM - Pedro Gomes-FM5A | 11/10/2018 | 15:15 | | <p>3</p> <p>Continuação da aula anterior;</p> <p>4 Peça: "Pastorale", L. Moreau.</p> <p>Bach duets, nº1.</p> |
| | GMM - Pedro Gomes-FM5A | 04/10/2018 | 15:15 | | <p>5 Escala/arpejo exercidos - continuação.</p> <p>Estudos: Klose nº 4; nº9.</p> |
| | GMM - Pedro Gomes-FM5A | 25/10/2018 | 15:15 | | <p>6 Escala/arpejo, Láb M; articulações: 7ª da dominante. Relativas menores.</p> <p>Peça: "Pastoral", L. Moreau. 1º andamento.</p> |
| | GMM - Pedro Gomes-FM5A | 08/11/2018 | 15:15 | | <p>7 Escalas/arpejos - exercicios.</p> <p>Peça com acompanhamento.</p> |
| | GMM - Pedro Gomes-FM5A | 15/11/2018 | 15:15 | | <p>8 Escala/arpejo de Lab M e relativas menores.</p> <p>Estudos Klose - nº 4 de mecanismo e nº9 diários.</p> |
| | GMM - Pedro Gomes-FM5A | 22/11/2018 | 15:15 | | <p>Peça com acompanhamento.</p> <p>9 Preparação para a prova trimestral; escalas, estudos e peça.</p> <p>(aula assistido com a Prof. Nádia)</p> |
| | GMM - Pedro Gomes-FM5A | 29/11/2018 | 15:15 | | <p>10 Prova trimestral.</p> |
| | GMM - Pedro Gomes-FM5A | 06/12/2018 | 15:15 | | <p>11 Escalas/arpejos.</p> |
| | GMM - Pedro Gomes-FM5A | 13/12/2018 | 15:15 | | <p>12 Marcação de trabalho para o segundo período - estudos e peças.</p> |
| | GMM - Pedro Gomes-FM5A | 03/01/2019 | 15:15 | | <p>13 Aluno no programa Erasmus da escola Flávio Gonçalves.</p> |
| | GMM - Pedro Gomes-FM5A | 10/01/2019 | 15:15 | | <p>Escala cromática; exercicios.</p> |
| | GMM - Pedro Gomes-FM5A | 17/01/2019 | 15:15 | | <p>14 Leitura da Sonata de Telemann, 1º e 2º andamentos.</p> <p>Participação no projeto de Intervenção Pedagógica da Mestranda estagiária Nádia Moura.</p> |
| | GMM - Pedro Gomes-FM5A | 24/01/2019 | 15:15 | | <p>15 Estudos Klose - diários - 5 e 6.</p> <p>Quarteto: "Cry me a River".</p> |

| | | | | |
|---|------------------------|------------------|----|---|
|  | GMM - Pedro Gomes-FM5A | 31/01/2019 15:15 | 16 | Pecas: "Sonata" e "Histórias" - estudo. Quarteto. |
|  | GMM - Pedro Gomes-FM5A | 07/02/2019 15:15 | 17 | Peça: "Histórias". Quarteto. |
|  | GMM - Pedro Gomes-FM5A | 14/02/2019 15:15 | 18 | Escala/arpejo Sib M; 7ª dominante. Peça: "Sonata", 2º andamento - leitura. Dueto - "Mozart" nº VIII. |
|  | GMM - Pedro Gomes-FM5A | 21/02/2019 15:15 | 19 | Escala/arpejo Dó # m; Peça com acompanhamento - Sonata - 2º andamento. Dueto nº 8 - Mozart - preparação para a audição intercalar. |
|  | GMM - Pedro Gomes-FM5A | 28/02/2019 15:15 | 20 | Escala/arpejo - Si M; 7ª dominante. Estudos - nº 5 e 6 - Klose. |
|  | GMM - Pedro Gomes-FM5A | 07/03/2019 15:15 | 21 | Escala/arpejo Mib M e relativas menores. Peça com acompanhamento - "Sonata", Telemann - 2º andamento. Continuação da aula anterior. |
|  | GMM - Pedro Gomes-FM5A | 14/03/2019 15:15 | 22 | Apresentação inserida no projeto de intervenção pedagógica sobre a ansiedade na Performance. |
|  | GMM - Pedro Gomes-FM5A | 21/03/2019 15:15 | 23 | Preparação para a prova trimestral. |

Aulas Dadas e Assistidas de Classe de Conjunto:

| Professor | Classe | Data | Hora | Lição | Sumário |
|-----------|-----------------|------------|-------|-------|---|
| | AIC - CC SOPROS | 17/09/2018 | 17:45 | 1 | Revisões. |
| | AIC - CC SOPROS | 17/09/2018 | 18:30 | 2 | Revisões. |
| | AIC - CC SOPROS | 17/09/2018 | 19:30 | 3 | Revisões. |
| | AIC - CC SOPROS | 24/09/2018 | 17:45 | 4 | Trabalho das obras a apresentar no dia mundial da música. |
| | AIC - CC SOPROS | 24/09/2018 | 18:30 | 5 | Trabalho das obras a apresentar no dia mundial da música. |
| | AIC - CC SOPROS | 24/09/2018 | 19:30 | 6 | Trabalho das obras a apresentar no dia mundial da música. |
| | AIC - CC SOPROS | 01/10/2018 | 17:45 | 7 | Comemorações do dia da Música. |
| | AIC - CC SOPROS | 01/10/2018 | 18:30 | 8 | Comemorações do dia da Música. |
| | AIC - CC SOPROS | 01/10/2018 | 19:30 | 9 | Comemorações do dia da Música. |
| | AIC - CC SOPROS | 08/10/2018 | 17:45 | 10 | As 4 estações. |
| | AIC - CC SOPROS | 08/10/2018 | 18:30 | 11 | Tanne Marche. |
| | AIC - CC SOPROS | 08/10/2018 | 19:30 | 12 | Adágio de Albinoni. |
| | AIC - CC SOPROS | 15/10/2018 | 17:45 | 13 | " O melhor de mim". |
| | AIC - CC SOPROS | 15/10/2018 | 18:30 | 14 | " O melhor de mim". |
| | AIC - CC SOPROS | 15/10/2018 | 19:30 | 15 | " Tane Marche", The 4 seasons. |
| | AIC - CC SOPROS | 22/10/2018 | 17:45 | 16 | "Melhor de mim". |
| | AIC - CC SOPROS | 22/10/2018 | 18:30 | 17 | "Melhor de mim". |
| | AIC - CC SOPROS | 22/10/2018 | 19:30 | 18 | "A Christmas Canon" |

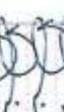
| | | | |
|---|---|------------------|--|
|  | AIC - CC SOPROS 15º Grau Secundário | 29/10/2018 17:45 | 19 "Melhor de mim" - trabalho da obra. |
|  | AIC - CC SOPROS 4º 15º Grau Secundário | 29/10/2018 18:30 | 20 Trabalho da obra "As quatro estações". |
|  | AIC - CC SOPROS 15º Grau Secundário | 29/10/2018 19:30 | 21 Trabalho da obra "Christmas Canon". |
|  | AIC - CC SOPROS 15º Grau Secundário | 05/11/2018 17:45 | 22 Trabalho da obra "Christmas Canon". |
|  | AIC - CC SOPROS 4º 15º Grau Secundário | 05/11/2018 18:30 | 23 Trabalho da obra "As quatro estações". |
|  | AIC - CC SOPROS 15º Grau Secundário | 05/11/2018 19:30 | 24 "Melhor de mim" - trabalho da obra. |
|  | AIC - CC SOPROS 15º Grau Secundário | 12/11/2018 17:45 | 25 "Jesus Christ Superstar - L. Weber" - trabalho da obra. |
|  | AIC - CC SOPROS 4º 15º Grau Secundário | 12/11/2018 18:30 | 26 Trabalho da obra "As quatro estações". |
|  | AIC - CC SOPROS 15º Grau Secundário | 12/11/2018 19:30 | 27 Trabalho da obra "As quatro estações". |
|  | AIC - CC SOPROS 15º Grau Secundário | 19/11/2018 17:45 | 28 Trabalho das obras a apresentar no concerto de Natal. |
|  | AIC - CC SOPROS 4º 15º Grau Secundário | 19/11/2018 18:30 | 29 Trabalho das obras a apresentar no concerto de Natal. |
|  | AIC - CC SOPROS 15º Grau Secundário | 19/11/2018 19:30 | 30 Trabalho das obras a apresentar no concerto de Natal. |
|  | AIC - CC SOPROS 15º Grau Secundário | 26/11/2018 17:45 | 31 Trabalho da obra "Christmas Canon". |
|  | AIC - CC SOPROS 15º Grau Secundário | 26/11/2018 18:30 | 32 " O melhor de mim". |
|  | AIC - CC SOPROS 4º 15º Grau Secundário | 26/11/2018 19:30 | 33 "Unchained melody". |
|  | AIC - CC SOPROS 15º Grau Secundário | 03/12/2018 17:45 | 34 Preparação para o concerto de natal. |
| | AIC - CC SOPROS 4º 15º Grau Secundário | 03/12/2018 18:30 | 35 Preparação para o concerto de natal. |
| | AIC - CC SOPROS 15º Grau Secundário | 03/12/2018 19:30 | 36 Preparação para o concerto de natal. |

| | | | | |
|---|---|------------------|----|--------------------------------------|
|  | Nádia AIC - CC SOPROS 4º 5º Grau Secundário | 10/12/2018 17:45 | 37 | Preparação para o concerto de Natal. |
|  | Nádia AIC - CC SOPROS 4º 5º Grau Secundário | 10/12/2018 18:30 | 38 | Preparação para o concerto de Natal. |
|  | Nádia AIC - CC SOPROS 4º 5º Grau Secundário | 10/12/2018 19:30 | 39 | Preparação para o concerto de Natal. |
|  | Nádia AIC - CC SOPROS 4º 5º Grau Secundário | 07/01/2019 17:45 | 40 | Jesus Cristo Superstar. |
|  | Nádia AIC - CC SOPROS 4º 5º Grau Secundário | 07/01/2019 18:30 | 41 | Jesus Cristo Superstar. |
|  | Nádia AIC - CC SOPROS 4º 5º Grau Secundário | 07/01/2019 19:30 | 42 | Adágio de Albinoni. |
|  | Nádia AIC - CC SOPROS 4º 5º Grau Secundário | 14/01/2019 17:45 | 43 | Cartoon's Medley. |
|  | Nádia AIC - CC SOPROS 4º 5º Grau Secundário | 14/01/2019 18:30 | 44 | Cartoon's Medley. |
|  | Nádia AIC - CC SOPROS 4º 5º Grau Secundário | 14/01/2019 19:30 | 45 | Apoio Professora Nádia Moura. |
|  | Nádia AIC - CC SOPROS 4º 5º Grau Secundário | 21/01/2019 17:45 | 46 | Continuação da aula anterior. |
|  | Nádia AIC - CC SOPROS 4º 5º Grau Secundário | 21/01/2019 18:30 | 47 | Continuação da aula anterior. |
|  | Nádia AIC - CC SOPROS 4º 5º Grau Secundário | 21/01/2019 19:30 | 48 | Continuação da aula anterior. |
|  | Nádia AIC - CC SOPROS 4º 5º Grau Secundário | 28/01/2019 17:45 | 49 | Continuação da aula anterior. |
|  | Nádia AIC - CC SOPROS 4º 5º Grau Secundário | 28/01/2019 18:30 | 50 | Continuação da aula anterior. |
|  | Nádia AIC - CC SOPROS 4º 5º Grau Secundário | 28/01/2019 19:30 | 51 | Continuação da aula anterior. |
|  | Nádia AIC - CC SOPROS 4º 5º Grau Secundário | 04/02/2019 17:45 | 52 | Trabalho da obra "Cartoon's Medley". |
|  | Nádia AIC - CC SOPROS 4º 5º Grau Secundário | 04/02/2019 18:30 | 53 | Trabalho da obra "Cartoon's Medley". |
|  | Nádia AIC - CC SOPROS 4º 5º Grau Secundário | 04/02/2019 19:30 | 54 | Trabalho da obra "Brazil". |

| | | | |
|---|--|------------------|--|
|  | AIC - CC SOPROS 4º 5º Grau Secundário | 11/02/2019 17:45 | 55 Aula assistida - Prof. Nádia Moura |
|  | AIC - CC SOPROS | 11/02/2019 18:30 | 56 Aula assistida - Prof. Nádia Moura |
|  | AIC - CC SOPROS | 11/02/2019 19:30 | 57 Continuação da aula anterior. |
|  | AIC - CC SOPROS | 18/02/2019 17:45 | 58 Trabalho do repertório para a audição de Carnaval. |
|  | AIC - CC SOPROS | 18/02/2019 18:30 | 59 Trabalho do repertório para a audição de Carnaval. |
|  | AIC - CC SOPROS | 18/02/2019 19:30 | 60 Trabalho do repertório para a audição de Carnaval. |
|  | AIC - CC SOPROS | 25/02/2019 17:45 | 61 Trabalho do repertório para a audição de Carnaval. |
|  | AIC - CC SOPROS | 25/02/2019 18:30 | 62 Trabalho do repertório para a audição de Carnaval. |
|  | AIC - CC SOPROS | 25/02/2019 19:30 | 63 Trabalho do repertório para a audição de Carnaval. |
|  | AIC - CC SOPROS | 11/03/2019 17:45 | 64 Trabalho da obra "Gabriel's oboe". |
|  | AIC - CC SOPROS | 11/03/2019 18:30 | 65 Trabalho da obra "Gabriel's oboe". |
|  | AIC - CC SOPROS | 11/03/2019 19:30 | 66 Trabalho da obra "The tempest". |
|  | AIC - CC SOPROS | 18/03/2019 17:45 | 67 Trabalho da obra "Gabriel's oboe". |
|  | AIC - CC SOPROS | 18/03/2019 18:30 | 68 Continuação da aula anterior. |
|  | AIC - CC SOPROS | 18/03/2019 19:30 | 69 Trabalho da obra "The tempest". |
|  | AIC - CC SOPROS | 25/03/2019 17:45 | 70 Trabalho das obras "The Tempest" e "Tribute Overture. |
|  | AIC - CC SOPROS | 25/03/2019 18:30 | 71 Trabalho das obras "The Tempest" e "Tribute Overture. |
|  | AIC - CC SOPROS | 25/03/2019 19:30 | 72 Trabalho das obras "Gabriel Oboe" e "Flashdance". |

Aulas Assistidas de Instrumento Trompete:

| Professor | Classe | Data | Hora | Lição | Sumário |
|-----------|----------------------------|------------|-------|-------|--|
| | PIV - Francisco Graça-FMBA | 20/09/2018 | 16:15 | 1 | Apresentação. Entrega de programa e planificação trimestral. |
| | PIV - Francisco Graça-FMBA | 20/09/2018 | 17:0 | 2 | Daily Routines - James Stamp |
| | PIV - Francisco Graça-FMBA | 27/09/2018 | 16:15 | 3 | Rustiques - Eugène Bozza (leitura) Estudo nº 1 - Henry Tomasi |
| | PIV - Francisco Graça-FMBA | 27/09/2018 | 17:0 | 4 | Rustiques - Eugène Bozza (trabalho de leitura) Exercícios de desenvolvimento técnico (Clarke e Stamp) |
| | PIV - Francisco Graça-FMBA | 04/10/2018 | 16:15 | 5 | Estudo nº 1 - Henry Tomasi Estudo nº 12 - Pierre Clodonnir |
| | PIV - Francisco Graça-FMBA | 04/10/2018 | 17:0 | 6 | Rustiques - Eugène Bozza (continuação do trabalho de leitura) |
| | PIV - Francisco Graça-FMBA | 11/10/2018 | 16:15 | 7 | Exercícios de flexibilidade, articulação e extensão de registo. Estudo nº 12 - Pierre Clodonnir |
| | PIV - Francisco Graça-FMBA | 11/10/2018 | 17:0 | 8 | Rustiques - Eugène Bozza (continuação do trabalho de desenvolvimento técnico e musical) |
| | PIV - Francisco Graça-FMBA | 18/10/2018 | 16:15 | 9 | Exercícios de flexibilidade, resistência, extensão de registo e articulação. |
| | PIV - Francisco Graça-FMBA | 18/10/2018 | 17:0 | 10 | Concerto Mil bemol Maior - Franz Joseph Haydn (1ª and.) |
| | PIV - Francisco Graça-FMBA | 25/10/2018 | 16:15 | 11 | Concerto - Franz Joseph Haydn (Allegro) Ensaio com piano de acompanhamento, |
| | PIV - Francisco Graça-FMBA | 25/10/2018 | 17:0 | 12 | Estudo nº 1 - Henry Tomasi |
| | PIV - Francisco Graça-FMBA | 08/11/2018 | 16:15 | 13 | Estudo nº 12 - Pierre Clodonnir Concerto Mil bemol Maior - F. J. Haydn (1ª e 2ª and.) |
| | PIV - Francisco Graça-FMBA | 08/11/2018 | 17:0 | 14 | Estudo nº 16 - Vassily Brandt |
| | PIV - Francisco Graça-FMBA | 15/11/2018 | 16:15 | 15 | Rustiques - Eugène Bozza Estudo nº 1 - Henry Tomasi |
| | PIV - Francisco Graça-FMBA | 15/11/2018 | 17:0 | 16 | Rustiques - Eugène Bozza (ensaio com piano de acompanhamento) Estudo nº 12 - Pierre Clodonnir |
| | PIV - Francisco Graça-FMBA | 22/11/2018 | 16:15 | 17 | Estudo nº 16 - Vassily Brandt Preparação do programa para a prova trimestral. |
| | PIV - Francisco Graça-FMBA | 22/11/2018 | 17:0 | 18 | Rustiques - Eugène Bozza Ensaio com piano de acompanhamento. |
| | PIV - Francisco Graça-FMBA | 29/11/2018 | 16:15 | 19 | Rustiques - Eugène Bozza Revisões do programa para a prova trimestral. |
| | PIV - Francisco Graça-FMBA | 29/11/2018 | 17:0 | 20 | Revisões do programa para a prova trimestral. |
| | PIV - Francisco Graça-FMBA | 06/12/2018 | 16:15 | 21 | Realização da Prova Trimestral. |
| | PIV - Francisco Graça-FMBA | 06/12/2018 | 17:0 | 22 | Realização da Prova Trimestral. |

| | | | |
|---|---------------------------|------------------|--|
|  | PV - Francisco Graça-FM8A | 13/12/2018 16:15 | 23 Entrega de programa para o próximo período. |
|  | PV - Francisco Graça-FM8A | 13/12/2018 17:0 | 24 Entrega de programa para o próximo período. |
|  | PV - Francisco Graça-FM8A | 03/01/2019 16:15 | 25 Entrega de programa para o 2º trimestre e trabalho de leitura. |
|  | PV - Francisco Graça-FM8A | 03/01/2019 17:0 | 26 Entrega de programa para o 2º trimestre e trabalho de leitura. |
|  | PV - Francisco Graça-FM8A | 10/01/2019 16:15 | 27 Estudo nº 11 - Pierre Clodimir |
|  | PV - Francisco Graça-FM8A | 10/01/2019 17:0 | 28 Concerto - Alexander Arutunian (trabalho de leitura e de desenvolvimento técnico) |
|  | PV - Francisco Graça-FM8A | 17/01/2019 16:15 | 29 CTPV X - Ricardo Melo (trabalho de leitura) |
|  | PV - Francisco Graça-FM8A | 17/01/2019 17:0 | 30 Sonata - Paul Hindemith (1º and.) |
|  | PV - Francisco Graça-FM8A | 24/01/2019 16:15 | 31 CTPV X - Ricardo Melo (conclusão do trabalho de leitura dos 3 andamentos. |
|  | PV - Francisco Graça-FM8A | 24/01/2019 17:0 | 32 Sonata - Paul Hindemith (1º and.) - Ensaio com piano para a Audição Intercalar |
|  | PV - Francisco Graça-FM8A | 31/01/2019 16:15 | 33 CTPV X - Ricardo Melo (continuação do trabalho de desenvolvimento técnico) |
|  | PV - Francisco Graça-FM8A | 31/01/2019 17:0 | 34 Rustiques - Eugène Bozza (trabalho de aperfeiçoamento musical e ensaio com piano) |
|  | PV - Francisco Graça-FM8A | 07/02/2019 16:15 | 35 Estudo nº 11 - Pierre Clodimir |
|  | PV - Francisco Graça-FM8A | 07/02/2019 17:0 | 36 Rustiques - Eugène Bozza (ensaio com piano de acompanhamento) |
|  | PV - Francisco Graça-FM8A | 14/02/2019 16:15 | 37 CTPV X - Ricardo Melo |
|  | PV - Francisco Graça-FM8A | 14/02/2019 17:0 | 38 Preparação para a participação no Concurso de Trompete da Póvoa de Varzim |
|  | PV - Francisco Graça-FM8A | 21/02/2019 16:15 | 39 Preparação para a participação no Concurso de Trompete da Póvoa de Varzim |
|  | PV - Francisco Graça-FM8A | 21/02/2019 17:0 | 40 Rustiques - Ricardo Melo (preparação para a Audição Intercalar de Fevereiro) |
|  | PV - Francisco Graça-FM8A | 28/02/2019 16:15 | 41 Preparação do programa para o X Concurso de Trompete da Póvoa de Varzim |
|  | PV - Francisco Graça-FM8A | 28/02/2019 17:0 | 42 Preparação do programa para o X Concurso de Trompete da Póvoa de Varzim |
|  | PV - Francisco Graça-FM8A | 07/03/2019 16:15 | 43 Leitura e preparação da obra "Chasser (dbs#D)" para trompete e eletrónica de Luis Salgueiro, para participação nos Reencontros de Música Contemporânea a acontecer em Aveiro. |
|  | PV - Francisco Graça-FM8A | 07/03/2019 17:0 | 44 Leitura e preparação da obra "Macrophylla V" de Ângela da Ponte, para participação nos Reencontros de Música Contemporânea a acontecer em Aveiro. |
|  | PV - Francisco Graça-FM8A | 14/03/2019 16:15 | 45 Preparação do programa a apresentar na prova trimestral. |
|  | PV - Francisco Graça-FM8A | 14/03/2019 17:0 | 46 Preparação do programa a apresentar nos Reencontros de Música Contemporânea de Aveiro. |
|  | PV - Francisco Graça-FM8A | 21/03/2019 16:15 | 47 Revisões do programa a apresentar na prova trimestral. |
|  | PV - Francisco Graça-FM8A | 21/03/2019 17:0 | 48 Revisões do programa a apresentar na prova trimestral. |

ANEXO IV – Registos das Atividades Realizadas no Ano Letivo 2018/2019


Póvoa do Varzim
CÂMARA MUNICIPAL

DIA MUNDIAL MÚSICA

CELEBRAÇÃO
1 DE OUTUBRO 2018

Orquestra de Cordas da EMPV
Orquestra de Sopros da EMPV
Agrupamento Musical do Colégio D. Pedro II do Rio de Janeiro

9h00 > 17h00 ~ Digressão pelas escolas do Concelho
17h30 ~ Miniconcerto no Coreto da Praça do Almada
19h00 ~ Concerto no Auditório Municipal

 ASSOCIAÇÃO
PRO-MÚSICA
DA PÓVOA DO VARZIM

 REPÚBLICA PORTUGUESA
CULTURA

 DGEST/DSRN
Direção-Geral do Ensino Superior e do Ensino Superior de Regulação

 INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

 PO 152

 2020

 UNIÃO EUROPEIA
Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional



ASSOCIAÇÃO
PRÓ-MÚSICA
DA PÓVOA DE VARZIM



É bom
viver aqui!
It's good to be here!

apresenta

14 dez
Igreja Matriz | 21:30

Departamento Classes de Conjunto EMPV

António Costa, Rui Silva, Tiago Carriço

Orquestras de Cordas EMPV | Orquestras de Sopros EMPV

Classes de Conjunto Corais | Coro Juvenil Pró-Música

Ensemble Instrumental Pró-Música

Concerto de Natal EMPV



R DESIGN GRÁFICO



AUDIÇÃO

CLASSE DE SAXOFONE

PROFESSOR GUILHERME MADUREIRA
PROFESSORA ESTAGIÁRIA NÁDIA MOURA

12 DE FEVEREIRO 2019 >
19H00
AUDITÓRIO MUNICIPAL
> ENTRADA LIVRE






Póvoa de Varzim
CÂMARA MUNICIPAL


ASSOCIAÇÃO
PRÓ-MÚSICA
DA PÓVOA DE VARZIM
ENTIDADE ÚTIL DA PÓVOA DE VARZIM

WORKSHOP DE TROMPETE

24 FEVEREIRO 2019
AUDITÓRIO MUNICIPAL

PROGRAMAÇÃO

10:00 CONFERÊNCIA PELO PROFESSOR JORGE ALMEIDA SOBRE A TEMÁTICA "FADO".

11:00 APRESENTAÇÃO A ENCARGO DA EMPRESA C&C LDA.

12:00 ALMOÇO

14:00 TRABALHO PRÁTICO COM OS PARTICIPANTES PARA O CONCERTO DE ENCERRAMENTO DO WORKSHOP

16:00 ENSAIO COM ORQUESTRA DE SOPROS DA EMPV

18:00 CONCERTO DE ENCERRAMENTO

WWW.CM-PVARZIM.PT

WWW.EMPV.PT

Antoine Arantz
Paris



BUFFET CRAMPON



CARDOSO & CONCEIÇÃO



DGEstE DSRN
Departamento de Gestão e Serviços do Estado



PO ISE
Plano Operacional da Iniciativa de Emprego

PORTUGAL
2020





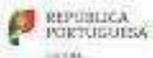
III MASTERCLASS CLARINETE

ANTÓNIO SAIOTE



9 > 10 FEVEREIRO 2019
ESCOLA DE MÚSICA DA PÓVOA DE VARZIM
INSCRIÇÕES ATÉ DIA 6 DE FEVEREIRO
INFORMAÇÕES: DIANATEIXEIRASAMPAIO@GMAIL.COM

WWW.CM-PVARZIM.PT
WWW.EMPV.PT



DGEM/DGRN




**GALADE
CARNAVAL**

1 MARÇO 2019 | 21H00
HOTEL AXIS VERMAR
INFORMAÇÕES NA EMPV

SEMANA DE AUDIÇÕES

AUDITÓRIO MUNICIPAL
ENTRADA LIVRE



| | |
|----------------------|-----------------------------------|
| Audição Escala nº 1 | Quarta-feira - 02/04/2019 - 18:00 |
| Audição Escala nº 2 | Quarta-feira - 02/04/2019 - 19:00 |
| Audição Escala nº 3 | Quarta-feira - 02/04/2019 - 20:00 |
| Audição Escala nº 4 | Quarta-feira - 02/04/2019 - 21:00 |
| Audição Escala nº 5 | Quarta-feira - 02/04/2019 - 22:00 |
| Audição Escala nº 6 | Quarta-feira - 02/04/2019 - 23:00 |
| Audição Escala nº 7 | Quinta-feira - 03/04/2019 - 18:00 |
| Audição Escala nº 8 | Quinta-feira - 03/04/2019 - 19:00 |
| Audição Escala nº 9 | Quinta-feira - 03/04/2019 - 20:00 |
| Audição Escala nº 10 | Quinta-feira - 03/04/2019 - 21:00 |






ANEXO V - Termos de consentimento informado aos encarregados de educação relativo ao projeto



Consentimento Informado

Projeto de Intervenção Pedagógica sobre a Ansiedade na Performance Musical

Este projeto de intervenção pedagógica é desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ensino de Música da Escola das Artes da Universidade Católica Portuguesa (UCP), e incide na temática da Ansiedade na Performance Musical em crianças e adolescentes. O projeto tem como objetivo principal ensinar os alunos a gerir a sua ansiedade, usando-a a seu favor para melhorar o seu desempenho em provas e *performances*. A participação do seu educando consiste na criação de uma lista de 10 momentos de exposição gradual à performance e posterior vivência dos momentos em questão (aulas, audições, concertos, etc.). Será também pedido aos alunos que preencham um questionário de diagnóstico inicial e questionários de avaliação relativos às experiências e ao seu impacto.

Os resultados obtidos são confidenciais e anónimos, tratados conjuntamente para fins de investigação. Qualquer esclarecimento pode ser realizado pessoalmente ou através do email da Professora: nadamtmoura@hotmail.com

Eu, _____, Encarregado de Educação do(a) aluno(a) _____ declaro que tomei conhecimento dos objetivos do estudo e que fui informado(a) de todos os aspetos que considero importantes e tive a oportunidade de esclarecer as minhas dúvidas sobre a investigação. Autorizo a participação do(a) meu(minha) educando(a) de forma voluntária e fui informado(a) de que a sua participação, ou recusa em participar, não traria quaisquer benefícios ou prejuízos para ele(a).

Data: ____ / ____ / ____ Ass. _____

ANEXO VI – Termos de consentimento informado aos encarregados de educação relativo à autorização de recolha de imagem e vídeo



Pedido de Autorização para Gravação e Utilização de Imagem e Vídeo

Caro Encarregado de Educação,

No âmbito do Projeto de Intervenção Pedagógica sobre a Ansiedade na Performance, venho por este meio solicitar a sua autorização para recolha de imagem (fotografia) e vídeo no decorrer das sessões de projeto no qual o seu educando participará, para complemento do trabalho final de Mestrado e evidência da realização desta atividade. As fotografias ou vídeos obtidos serão utilizados exclusivamente para o fim supracitado.

Agradeço desde já a sua disponibilidade.

Com os Melhores Cumprimentos,

Nádia Moura

Eu, _____, Encarregado de Educação do(a) aluno(a) _____ autorizo a recolha de imagem e vídeo durante as sessões do Projeto de Intervenção Pedagógica sobre a Ansiedade na Performance, nas quais o meu educando poderá aparecer, e a sua utilização no trabalho supracitado.

Data: ____ / ____ / ____ Ass. _____

ANEXO VII – Evidências fotográficas das sessões realizadas no âmbito do PIP

Participante A:



Sessão 1 - Tocar para os pais



Sessão 2 - Tocar para um colega



Sessão 3 - Tocar com acompanhamento para o professor de instrumento e um professor externo



Sessão 4 - Gravar a peça no auditório



Sessão 5 - Participar num masterclass na escola



Sessão 6 - Apresentação em concerto com a orquestra



Sessão 7 - Tocar para outro professor de instrumento e os seus alunos na sua sala



Sessão 8 - Tocar para os colegas da orquestra

ANEXO B - 2022/2023

PROVA FINAL

GRUPO DISCIPLINAR N.º 003
(CLARINETE | FLAUTA | SACOPONE | TROMBÓN | TROMPETE)

| ALUNO | GRUPO DISCIPLINAR N.º 003 | NOTA | PROVA | DE | DE | DE |
|----------|---------------------------|------|-------|----|----|----|
| ALUNO 1 | GRUPO DISCIPLINAR N.º 003 | 10,0 | PROVA | DE | DE | DE |
| ALUNO 2 | GRUPO DISCIPLINAR N.º 003 | 10,0 | PROVA | DE | DE | DE |
| ALUNO 3 | GRUPO DISCIPLINAR N.º 003 | 10,0 | PROVA | DE | DE | DE |
| ALUNO 4 | GRUPO DISCIPLINAR N.º 003 | 10,0 | PROVA | DE | DE | DE |
| ALUNO 5 | GRUPO DISCIPLINAR N.º 003 | 10,0 | PROVA | DE | DE | DE |
| ALUNO 6 | GRUPO DISCIPLINAR N.º 003 | 10,0 | PROVA | DE | DE | DE |
| ALUNO 7 | GRUPO DISCIPLINAR N.º 003 | 10,0 | PROVA | DE | DE | DE |
| ALUNO 8 | GRUPO DISCIPLINAR N.º 003 | 10,0 | PROVA | DE | DE | DE |
| ALUNO 9 | GRUPO DISCIPLINAR N.º 003 | 10,0 | PROVA | DE | DE | DE |
| ALUNO 10 | GRUPO DISCIPLINAR N.º 003 | 10,0 | PROVA | DE | DE | DE |
| ALUNO 11 | GRUPO DISCIPLINAR N.º 003 | 10,0 | PROVA | DE | DE | DE |
| ALUNO 12 | GRUPO DISCIPLINAR N.º 003 | 10,0 | PROVA | DE | DE | DE |
| ALUNO 13 | GRUPO DISCIPLINAR N.º 003 | 10,0 | PROVA | DE | DE | DE |
| ALUNO 14 | GRUPO DISCIPLINAR N.º 003 | 10,0 | PROVA | DE | DE | DE |
| ALUNO 15 | GRUPO DISCIPLINAR N.º 003 | 10,0 | PROVA | DE | DE | DE |
| ALUNO 16 | GRUPO DISCIPLINAR N.º 003 | 10,0 | PROVA | DE | DE | DE |
| ALUNO 17 | GRUPO DISCIPLINAR N.º 003 | 10,0 | PROVA | DE | DE | DE |
| ALUNO 18 | GRUPO DISCIPLINAR N.º 003 | 10,0 | PROVA | DE | DE | DE |
| ALUNO 19 | GRUPO DISCIPLINAR N.º 003 | 10,0 | PROVA | DE | DE | DE |
| ALUNO 20 | GRUPO DISCIPLINAR N.º 003 | 10,0 | PROVA | DE | DE | DE |
| ALUNO 21 | GRUPO DISCIPLINAR N.º 003 | 10,0 | PROVA | DE | DE | DE |
| ALUNO 22 | GRUPO DISCIPLINAR N.º 003 | 10,0 | PROVA | DE | DE | DE |
| ALUNO 23 | GRUPO DISCIPLINAR N.º 003 | 10,0 | PROVA | DE | DE | DE |
| ALUNO 24 | GRUPO DISCIPLINAR N.º 003 | 10,0 | PROVA | DE | DE | DE |
| ALUNO 25 | GRUPO DISCIPLINAR N.º 003 | 10,0 | PROVA | DE | DE | DE |
| ALUNO 26 | GRUPO DISCIPLINAR N.º 003 | 10,0 | PROVA | DE | DE | DE |
| ALUNO 27 | GRUPO DISCIPLINAR N.º 003 | 10,0 | PROVA | DE | DE | DE |
| ALUNO 28 | GRUPO DISCIPLINAR N.º 003 | 10,0 | PROVA | DE | DE | DE |
| ALUNO 29 | GRUPO DISCIPLINAR N.º 003 | 10,0 | PROVA | DE | DE | DE |
| ALUNO 30 | GRUPO DISCIPLINAR N.º 003 | 10,0 | PROVA | DE | DE | DE |
| ALUNO 31 | GRUPO DISCIPLINAR N.º 003 | 10,0 | PROVA | DE | DE | DE |
| ALUNO 32 | GRUPO DISCIPLINAR N.º 003 | 10,0 | PROVA | DE | DE | DE |
| ALUNO 33 | GRUPO DISCIPLINAR N.º 003 | 10,0 | PROVA | DE | DE | DE |
| ALUNO 34 | GRUPO DISCIPLINAR N.º 003 | 10,0 | PROVA | DE | DE | DE |
| ALUNO 35 | GRUPO DISCIPLINAR N.º 003 | 10,0 | PROVA | DE | DE | DE |
| ALUNO 36 | GRUPO DISCIPLINAR N.º 003 | 10,0 | PROVA | DE | DE | DE |
| ALUNO 37 | GRUPO DISCIPLINAR N.º 003 | 10,0 | PROVA | DE | DE | DE |
| ALUNO 38 | GRUPO DISCIPLINAR N.º 003 | 10,0 | PROVA | DE | DE | DE |
| ALUNO 39 | GRUPO DISCIPLINAR N.º 003 | 10,0 | PROVA | DE | DE | DE |
| ALUNO 40 | GRUPO DISCIPLINAR N.º 003 | 10,0 | PROVA | DE | DE | DE |
| ALUNO 41 | GRUPO DISCIPLINAR N.º 003 | 10,0 | PROVA | DE | DE | DE |
| ALUNO 42 | GRUPO DISCIPLINAR N.º 003 | 10,0 | PROVA | DE | DE | DE |
| ALUNO 43 | GRUPO DISCIPLINAR N.º 003 | 10,0 | PROVA | DE | DE | DE |
| ALUNO 44 | GRUPO DISCIPLINAR N.º 003 | 10,0 | PROVA | DE | DE | DE |
| ALUNO 45 | GRUPO DISCIPLINAR N.º 003 | 10,0 | PROVA | DE | DE | DE |
| ALUNO 46 | GRUPO DISCIPLINAR N.º 003 | 10,0 | PROVA | DE | DE | DE |
| ALUNO 47 | GRUPO DISCIPLINAR N.º 003 | 10,0 | PROVA | DE | DE | DE |
| ALUNO 48 | GRUPO DISCIPLINAR N.º 003 | 10,0 | PROVA | DE | DE | DE |
| ALUNO 49 | GRUPO DISCIPLINAR N.º 003 | 10,0 | PROVA | DE | DE | DE |
| ALUNO 50 | GRUPO DISCIPLINAR N.º 003 | 10,0 | PROVA | DE | DE | DE |

Sessão 9 - Prova de Avaliação



Sessão 10 - Tocar a Solo na Audição Final

Participante B:



Sessão 1 - Tocar para o professor no auditório



Sessão 2 - Gravar uma peça na sala



Sessão 3 - Apresentação em quarteto



Sessão 4 - Tocar a solo na audição de classe



Sessão 5 - Tocar em dueto na audição intercalar



Sessão 6 - Tocar numa audição fora da escola



Sessão 7 – Tocar para os colegas na aula de formação musical



Sessão 8 – Tocar para um grupo de pessoas desconhecidas



Sessão 9 – Tocar para os colegas da orquestra

ANO LETIVO 2019/2020

PROVAS TRIMESTRAIS

GRUPO DISCIPLINAR SOPROS
(CLARINETE | FLAUTA | OBOÉ | SAXOFONE | TROMPA | TROMPETA)

| ALUNOS | Grav. Família Musical | GRAU | Professor | Dia | Data | HORA |
|--------|-----------------------|------|---------------------|-----|------------|-------|
| | FM5B | 5º | Diana Sampaio | QUI | 28/03/2019 | 09:15 |
| | FM5A | 5º | Isone Fernandes | QUI | 28/03/2019 | 10:15 |
| | FM5A | 5º | Paulo Vinça | QUI | 28/03/2019 | 10:15 |
| | FM5A | 5º | Diana Sampaio | QUI | 28/03/2019 | 11:00 |
| | FM5A | 5º | Paulo Vinça | QUI | 28/03/2019 | 11:00 |
| | FM5A | 5º | Isone Fernandes | QUI | 28/03/2019 | 11:45 |
| | FM5B | 5º | Isone Fernandes | QUI | 28/03/2019 | 13:45 |
| | FM5A | 5º | Isone Fernandes | QUI | 28/03/2019 | 14:30 |
| | FM5A | 5º | Guilherme Madureira | QUI | 28/03/2019 | 14:30 |
| | FM5A | 5º | Paulo Vinça | QUI | 28/03/2019 | 14:30 |
| | FM5A | 5º | Guilherme Madureira | QUI | 28/03/2019 | 15:15 |
| | FM5B | 5º | Isone Fernandes | QUI | 28/03/2019 | 15:15 |
| | FM5C | 5º | Isone Fernandes | QUI | 28/03/2019 | 15:15 |
| | FM5A | 5º | Paulo Vinça | QUI | 28/03/2019 | 15:15 |
| | FM5A | 5º | Marta Maia | QUI | 28/03/2019 | 15:15 |
| | FM5C | 5º | Diana Sampaio | QUI | 28/03/2019 | 15:20 |
| | FM5A | 5º | Paulo Vinça | QUI | 28/03/2019 | 17:00 |
| | FM5A | 5º | Marta Maia | QUI | 28/03/2019 | 17:00 |
| | FM5A | 5º | Marta Pacheco | QUI | 28/03/2019 | 17:00 |
| | FM5B | 5º | Marta Pacheco | QUI | 28/03/2019 | 17:00 |
| | FM5A | 5º | Diana Sampaio | QUI | 28/03/2019 | 17:15 |
| | FM5B | 5º | Isone Fernandes | QUI | 28/03/2019 | 17:15 |
| | FM5A | 5º | Marta Pacheco | QUI | 28/03/2019 | 17:45 |
| | FM5B | 5º | Marta Pacheco | QUI | 28/03/2019 | 17:45 |
| | FM5A | 5º | Isone Fernandes | QUI | 28/03/2019 | 18:00 |
| | FM5A | 5º | Isone Fernandes | QUI | 28/03/2019 | 18:00 |
| | Conclusão | 5º | Marta Maia | QUI | 28/03/2019 | 18:00 |
| | FM5A | 5º | Diana Sampaio | QUI | 28/03/2019 | 18:00 |
| | FM5A | 5º | Marta Pacheco | QUI | 28/03/2019 | 18:30 |
| | FM5A | 5º | Marta Pacheco | QUI | 28/03/2019 | 18:30 |
| | FM5A | 5º | Marta Maia | QUI | 28/03/2019 | 18:45 |
| | FM5A | 5º | Diana Sampaio | QUI | 28/03/2019 | 18:45 |
| | FM5A | 5º | Diana Sampaio | QUI | 28/03/2019 | 18:45 |
| | FM5B | 5º | Diana Sampaio | QUI | 28/03/2019 | 18:45 |
| | FM5B | 5º | Marta Maia | QUI | 28/03/2019 | 19:30 |
| | FM5B | 5º | Marta Maia | QUI | 28/03/2019 | 19:30 |
| | FM5A | 5º | Diana Sampaio | QUI | 28/03/2019 | 19:30 |

2019

PROVA 2019 (Junta Anual)

Prof. Paulo, Diana Sampaio, Isone Fernandes e Paulo Vinça

Prof. Diana Sampaio, Isone Fernandes, Marta Maia e Paulo Vinça

Prof. Diana Sampaio, Guilherme Madureira e Marta Pacheco

Grupo Pedagógico

Paulo Vinça

Sessão 10 – Prova de Avaliação

Participante C:



Sessão 1 – Gravar uma peça na sala



Sessão 2 – Tocar a solo na audição de classe



Sessão 3 - Apresentação em quarteto



Sessão 4 - Tocar para outro professor de instrumento e os seus alunos na sua sala



Sessão 5 - Tocar em dueto na audição intercalar



Sessão 6 - Tocar numa audição fora da escola



Sessão 7 – Tocar para os colegas na aula de formação musical



Sessão 8 – Tocar para um grupo de pessoas desconhecidas



Sessão 9 – Tocar para os colegas da orquestra

ANO LETIVO DE 2018/2019

PROVAS TRIMESTRAIS

GRUPO DISCIPLINAR SOPROS
(CLARINETE|FLAUTA|OBOÉ|SAXOFONE|TROMPA|TROMPETE)

| ALUNOS | Grupo Formação Musical | GRAU | Professor | Dia | Data | HORA |
|--------|------------------------|------|---------------------|-----|------------|-------|
| ... | FM3B | 3º | Diana Sampaio | QUI | 28/03/2019 | 09:15 |
| ... | FM3A | 3º | Ismael Fernandes | QUI | 28/03/2019 | 10:15 |
| ... | FM3A | 3º | Paulo Veiga | QUI | 28/03/2019 | 10:15 |
| ... | FM3A | 3º | Diana Sampaio | QUI | 28/03/2019 | 10:15 |
| ... | FM3B | 3º | Paulo Veiga | QUI | 28/03/2019 | 11:00 |
| ... | FM3A | 3º | Ismael Fernandes | QUI | 28/03/2019 | 11:45 |
| ... | FM3B | 3º | Ismael Fernandes | QUI | 28/03/2019 | 13:45 |
| ... | FM1A | 1º | Ismael Fernandes | QUI | 28/03/2019 | 14:30 |
| ... | FM5A | 5º | Ismael Fernandes | QUI | 28/03/2019 | 14:30 |
| ... | FM5A | 5º | Guilherme Matosinho | QUI | 28/03/2019 | 14:30 |
| ... | FM5A | 5º | Paulo Veiga | QUI | 28/03/2019 | 14:30 |
| ... | FM5A | 5º | Ismael Fernandes | QUI | 28/03/2019 | 15:15 |
| ... | FM5A | 5º | Guilherme Matosinho | QUI | 28/03/2019 | 15:15 |
| ... | FM2C | 2º | Ismael Fernandes | QUI | 28/03/2019 | 16:15 |
| ... | FM5B | 5º | Paulo Veiga | QUI | 28/03/2019 | 16:15 |
| ... | FM1A | 1º | Maria Mota | QUI | 28/03/2019 | 16:15 |
| ... | FM1C | 1º | Diana Sampaio | QUI | 28/03/2019 | 16:20 |
| ... | FM5A | 5º | Paulo Veiga | QUI | 28/03/2019 | 17:00 |
| ... | FM5B | 5º | Maria Mota | QUI | 28/03/2019 | 17:00 |
| ... | FM2A | 2º | Marta Pacheco | QUI | 28/03/2019 | 17:00 |
| ... | FM5B | 5º | Marta Pacheco | QUI | 28/03/2019 | 17:00 |
| ... | FM1A | 1º | Diana Sampaio | QUI | 28/03/2019 | 17:15 |
| ... | FM5B | 5º | Ismael Fernandes | QUI | 28/03/2019 | 17:15 |
| ... | FM5B | 5º | Marta Pacheco | QUI | 28/03/2019 | 17:45 |
| ... | FM5B | 5º | Marta Pacheco | QUI | 28/03/2019 | 17:45 |
| ... | FM5A | 5º | Ismael Fernandes | QUI | 28/03/2019 | 18:00 |
| ... | FM5A | 5º | Ismael Fernandes | QUI | 28/03/2019 | 18:00 |
| ... | Concluído | 8º | Maria Mota | QUI | 28/03/2019 | 18:00 |
| ... | FM1A | 1º | Diana Sampaio | QUI | 28/03/2019 | 18:00 |
| ... | FM2A | 2º | Marta Pacheco | QUI | 28/03/2019 | 18:30 |
| ... | FM2A | 2º | Marta Pacheco | QUI | 28/03/2019 | 18:30 |
| ... | FM5A | 5º | Maria Mota | QUI | 28/03/2019 | 18:45 |
| ... | FM5A | 5º | Diana Sampaio | QUI | 28/03/2019 | 18:45 |
| ... | FM5A | 5º | Diana Sampaio | QUI | 28/03/2019 | 18:45 |
| ... | FM5A | 5º | Diana Sampaio | QUI | 28/03/2019 | 18:45 |
| ... | FM5A | 5º | Diana Sampaio | QUI | 28/03/2019 | 19:30 |
| ... | FM5A | 5º | Maria Mota | QUI | 28/03/2019 | 19:30 |
| ... | FM5A | 5º | Diana Sampaio | QUI | 28/03/2019 | 19:30 |
| ... | FM5A | 5º | Diana Sampaio | QUI | 28/03/2019 | 19:30 |

28/03/2019 (última sessão)

A Direção Pedagógica

[Assinatura]

Sessão 10 – Prova de Avaliação

Participante D:



Sessão 1 – Tocar para os pais



Sessão 2 – Tocar para o professor e um professor externo



Sessão 3 – Tocar a solo na audição de classe



Sessão 4 – Gravar uma peça na sala



Sessão 5 – Tocar para outro professor de instrumento e os seus alunos na sua sala



Sessão 6 – Tocar em dueto com um colega na audição intercalar



Sessão 7 - Gravar uma peça no auditório com colegas a assistir



Sessão 8 – Tocar para os colegas da classe de conjunto



Sessão 9 – Tocar para um grupo de pessoas desconhecidas



Sessão 2 – Tocar para o professor e um professor externo



Sessão 3 – Tocar para os pais



Sessão 4 – Tocar a solo na audição de classe



Sessão 5 – Tocar para outro professor de instrumento e os seus alunos na sua sala



Sessão 6 – Tocar em dueto com um colega na audição intercalar



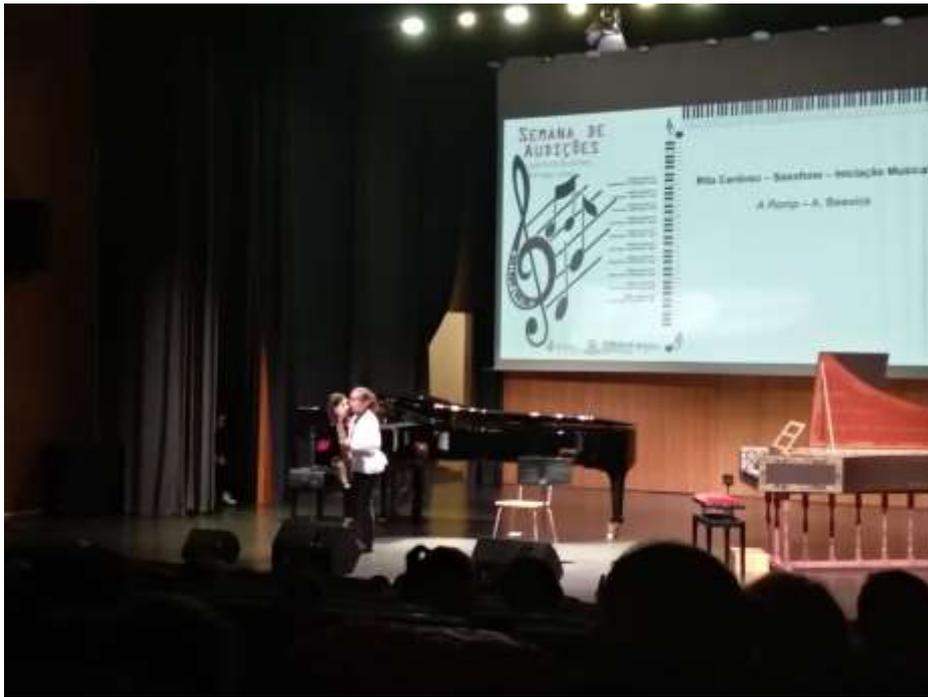
Sessão 7 - Gravar uma peça no auditório com colegas a assistir



Sessão 8 – Tocar para um grupo de pessoas desconhecidas



Sessão 9 – Tocar para os colegas da classe de conjunto



Sessão 10 – Tocar a solo na audição final

ANEXO VIII – Guião de Entrevista a Professores de Instrumento

| Guião de Entrevista a Professores de Instrumento | | |
|--|--|---|
| <p>Objetivos Gerais:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Compreender o papel do Professor de Instrumento na regulação da ansiedade na performance dos alunos, através da recolha de informação sobre as suas práticas, estratégias que conhece e utiliza; 2. Recolher posições/crenças dos professores face à pertinência e importância do trabalho de gestão da ansiedade em contexto de sala de aula e noutros contextos pedagógicos; 3. Perceber de que modo o <i>background</i> de um professor afeta a sua abordagem relativamente à ansiedade (por exemplo, ter sofrido de ansiedade na performance, ter tido professores no seu percurso que abordaram esta temática, entre outras possibilidades). | | |
| Blocos de Questionamento: Categorias/Subcategorias | Objetivos Específicos | Guião de Perguntas |
| 1. Legitimação da entrevista/ motivação/ negociação | <ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista; • Informar o entrevistado sobre a investigação; • Motivar o entrevistado; • Reforçar o protocolo de investigação. | <p>1.1 Informar o entrevistado, em traços gerais, sobre o estudo (objetivos e procedimentos).</p> <p>1.2 Solicitar a colaboração do entrevistado (a entrevista como instrumento fundamental de recolha de dados).</p> <p>1.3 Garantir a confidencialidade das informações recolhidas (nomes e locais fictícios).</p> <p>1.4 Solicitar autorização para gravar a entrevista em suporte áudio e para citar, na íntegra ou excertos, os dados recolhidos na investigação.</p> <p>1.5 Esclarecer que a entrevista, depois de transcrita será enviada ao entrevistado para que este a verifique ou para que retifique/acrescente informações que considere relevantes.</p> |

| | | |
|---|--|--|
| <p>2. Caracterização profissional do entrevistado</p> | <ul style="list-style-type: none"> Recolher dados sobre o percurso profissional do entrevistado. | <p>2.1 Qual a sua formação académica?</p> <p>2.2 Há quanto tempo exerce funções como docente?</p> <p>2.3 Que disciplinas leciona?</p> <p>2.4 Qual é a faixa etária dos seus alunos?</p> <p>2.5 Tem uma atividade artística, como performer, ativa?</p> |
| <p>3. Estratégias e Práticas de Gestão da Ansiedade na Performance</p> <p>3.1 Estratégias e Práticas conhecidas</p> <p>3.2. Estratégias e Práticas utilizadas para si</p> <p>3.3. Estratégias e Práticas utilizadas com os alunos</p> | <ul style="list-style-type: none"> Perceber quais as estratégias que o Professor conhece; Perceber que estratégias foram experimentadas pelo Professor e quais os seus resultados; | <p>3.1.1 Quais são as estratégias de gestão da ansiedade na performance que conhece?</p> <p>3.1.2 Dessas estratégias, quais as que já experimentou e como foi a experiência?</p> |
| | <ul style="list-style-type: none"> Perceber que estratégias são utilizadas no seu dia-a-dia; | <p>3.2.1 Costuma sofrer de ansiedade na performance?</p> <p>3.2.2 Se sim, que estratégias utiliza no seu quotidiano para lidar com a ansiedade?</p> |
| | <ul style="list-style-type: none"> Perceber que estratégias são utilizadas com os alunos; Fazer uma análise das estratégias que considera mais eficazes; | <p>3.3.1 Costuma trabalhar a gestão da ansiedade nas aulas?</p> <p>3.3.2 De que modo o faz?</p> <p>3.3.3 Com que frequência?</p> <p>3.3.4 Que estratégias lhe parecem mais eficazes no controlo da ansiedade dos alunos?</p> |

| | | |
|--|---|---|
| <p>4. <i>Background</i> relacionado com a Ansiedade na Performance</p> <p>4.1. Experiência Pessoal</p> <p>4.2. Influência de Professores</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Perceber se a ansiedade na performance fez parte do percurso académico do Professor; | <p>4.1.1 Ao longo do seu percurso, a ansiedade esteve presente?</p> <p>4.1.2 Como caracteriza a sua relação com a ansiedade na performance?</p> |
| <p>5. Importância do trabalho de gestão da ansiedade no ensino de Música</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Perceber se sofreu influência de algum professor, colegas na forma como gere a ansiedade. • Averiguar a importância do trabalho de gestão da ansiedade com os alunos | <p>4.2.1 Os professores de instrumento que teve sensibilizaram-no para esta questão?</p> <p>4.2.2 Costumava trabalhar a gestão da ansiedade com o seu Professor?</p> <p>4.2.3 Se não, como aprendeu a lidar com a ansiedade?</p> <p>5.1 Considera importante que o Professor trabalhe as questões de ansiedade na performance com os alunos?</p> <p>5.2 Identifica este trabalho como uma necessidade que os seus alunos apresentam?</p> <p>5.3 De que forma é que os alunos podem beneficiar deste tipo de trabalho?</p> <p>5.4 Seria pertinente a realização de workshops/sessões relacionadas com esta temática na sua escola?</p> |
| <p>6. Encerramento da entrevista</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Perguntar se o entrevistado deseja acrescentar mais alguma informação; • Agradecer a participação do entrevistado; | <p>6.1 Existe mais alguma coisa que gostaria de acrescentar?</p> <p>6.2 Agradecer pela participação e relembrar que a transcrição da mesma será enviada para análise.</p> |

ANEXO IX - Modelo de questionário inicial diagnóstico dos alunos

Questionário Diagnóstico sobre a Ansiedade na Performance

Este questionário integra-se na realização de um Projeto de Intervenção Pedagógica do Mestrado em Ensino de Música da Universidade Católica Portuguesa.

A tua participação é significativa para este estudo, pelo que é importante que reflitas bem e sejas o/a mais preciso/a possível nas tuas respostas.

Obrigada pela tua colaboração!

I. Dados de caracterização

1. Selecciona a resposta que corresponde à tua situação.

1) Sexo: Feminino ____ Masculino ____

2) Idade:

3) Grau:

4) Instrumento:

II. Estudo do Instrumento

2.1 Geralmente quantos dias por semana estudas o teu instrumento?

Nenhum ____ | 1 vez ____ | Entre 2 e 3 vezes ____ | Entre 4 e 5 vezes ____ | Mais de 5 vezes ____

2.2 Quanto tempo costumavas estudar instrumento por dia?

Até 30min ____ | Entre 30min e 1h ____ | Entre 1h e 2h ____ | Mais de 2h ____

III. Prática Performativa

3.1 Com que frequência costumavas participar em audições e concertos, por período?

Nenhuma vez ____ | 1 ou 2 vezes ____ | 3 a 5 vezes ____ | Mais de 5 vezes ____

3.2 Gostas de participar em audições e concertos?

Nada ____ | Pouco ____ | Mais ou menos ____ | Bastante ____ | Muito ____

3.3 Coloca por ordem crescente (de 1 a 5) os momentos performativos de que mais gostas.

Tocar a solo numa audição ____

Tocar a solo numa audição de classe ____

Tocar um dueto ou trio com o Professor e/ou colegas numa audição ____

Tocar na orquestra numa audição ____

Fazer a prova de avaliação de instrumento ____

Outro:

IV. Ansiedade na Performance

4.1 Como caracterizas o teu estado perante uma atuação pública?

Muito Descontraído/a 0 1 2 3 4 5 Muito Nervoso/a

4.2 Quando me sinto nervoso antes ou durante a performance, sinto:

Tremores ____

Dificuldade em respirar ____

O coração a palpitar rapidamente ____

Borboletas no estômago ____

Falhas de memória ____

Suores ____

Outra: ____

4.3 O que costumavas fazer para te acalmar antes de uma performance?

Nada ____

Preparo-me muito bem nos dias anteriores ____

Treino o que vou tocar à frente dos meus familiares/amigos ____

Concentro-me ao máximo ____

Respiro fundo ____

Outra: _____ -

4.4 Como te sentes perante cada uma das seguintes atividades?

| | 0 Não evito a situação, nem fico nada nervoso/assustado | 1 Hesito perante a situação, mas raramente a evito; demonstro algum nervosismo/medo | 2 Por vezes evito a situação; fico nervoso/com medo | 3 Por norma evito a situação; fico bastante nervoso/assustado | 4 Evito sempre a situação; fico nervosíssimo | Não se aplica |
|-------------------------------|---|---|---|---|--|----------------------|
| Tocar uma peça para os pais | | | | | | |
| Tocar na audição final a solo | | | | | | |
| Concerto com a orquestra | | | | | | |

| | | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|--|
| Gravar uma peça na sala de aula | | | | | | |
| Prova de avaliação de instrumento | | | | | | |
| Tocar numa audição de classe a solo | | | | | | |
| Tocar no auditório grande para o Professor, sem público | | | | | | |
| Tocar para um colega numa aula com o professor | | | | | | |
| Tocar para um professor diferente na aula | | | | | | |
| Tocar um dueto com o professor numa audição | | | | | | |
| Tocar para um público desconhecido | | | | | | |
| Tocar num sítio fora da escola | | | | | | |
| Gravar uma peça no auditório grande | | | | | | |
| Tocar um dueto com um colega numa audição | | | | | | |
| Tocar em quarteto numa audição | | | | | | |
| Tocar para os colegas na aula de FM/Iniciação para os colegas | | | | | | |
| Tocar num masterclass na escola | | | | | | |
| Tocar num masterclass fora da escola | | | | | | |

| | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|
| Tocar para um Professor e os seus alunos na sua sala | | | | | | |
| Tocar na aula de CC/Orquestra para os colegas | | | | | | |

4.5 Gostarias de acrescentar mais algum comentário sobre a tua experiência de ansiedade na performance?

Obrigada mais uma vez pela tua colaboração!



ANEXO X – Modelo de questionário pós-sessão dos alunos

Questionário Pós-Sessão de Exposição à APM

Este questionário integra-se na realização de um Projeto de Intervenção Pedagógica do Mestrado em Ensino de Música da Universidade Católica Portuguesa.

A tua participação é significativa para este estudo, pelo que é importante que reflitas bem e sejas o/a mais preciso/a possível nas tuas respostas.

Obrigada pela tua colaboração!

I. Dados de caracterização

1. Selecciona a resposta que corresponde à tua situação.

1) Sexo: Feminino _____ Masculino _____

2) Idade: _____

3) Grau: _____

4) Instrumento: _____

II. Experiência Pós-Sessão

2.1 Sessão nº: _____ Atividade: _____

2.2 Como caracterizas o teu estado durante este momento (_____)?

| | | | | | | | |
|----------------------|---|---|---|---|---|---|---------------------|
| Muito Descontraído/a | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Muito Nervoso/a |
| Muito Inseguro/a | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Muito Confiante |
| Nada Preparado | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Muito bem preparado |

2.3 Tendo em conta o teu estado de preocupação/nervosismo em situações de performance, como pensas que estiveste hoje?

Mais nervoso que o normal _____ Igual às outras situações _____ Menos nervoso que o normal _____

2.4 Em relação à tua prestação, sentes que:

Tocaste ao mesmo nível que costumavas tocar (ao estudar, nas aulas, etc.) _____

Tocaste pior do que costumavas tocar _____

Tocaste melhor do que costumavas tocar _____

Não sabes _____

2.4 Sentes-te preparado para o próximo desafio?

Sim____ Talvez____ Não__

2.5 Existe algum comentário que gostarias de acrescentar acerca da experiência?

Obrigada mais uma vez pela tua colaboração!



ANEXO XI – Modelo de questionário final dos alunos

Questionário Final sobre o Projeto “A Lista dos 10”

Este questionário integra-se na realização de um Projeto de Intervenção Pedagógica do Mestrado em Ensino de Música da Universidade Católica Portuguesa.

A tua participação é significativa para este estudo, pelo que é importante que reflitas bem e sejas o/a mais preciso/a possível nas tuas respostas.

Obrigada pela tua colaboração!

I. Dados de caracterização

1. Selecciona a resposta que corresponde à tua situação.

1) Sexo: Feminino ____ Masculino ____

2) Idade:

3) Grau:

4) Instrumento:

II. Experiência

2.1 O que achaste da experiência do Projeto “A Lista dos 10”?

Não Gostei Nada 0 1 2 3 4 5 Gostei Muito

2.2 Depois da experiência, como caracterizas o teu estado perante uma atuação pública?

Muito Descontraído/a 0 1 2 3 4 5 Muito Nervoso/a

2.2 Finalizada a experiência, sinto que...

| | 1 Discordo totalmente | 2 Discordo em parte | 3 Não concordo nem discordo | 4 Concordo em parte | 5 Concordo totalmente |
|--|-----------------------------|---------------------------|-----------------------------------|---------------------------|-----------------------------|
| Evoluí na prática do meu instrumento | | | | | |
| Agora sinto-me mais confiante para atuar | | | | | |
| Fico menos nervoso perante uma atuação em público | | | | | |
| O meu tempo de estudo aumentou durante esta experiência. | | | | | |
| Consigo gerir melhor o nervosismo antes de atuar | | | | | |
| Quero participar mais vezes em audições | | | | | |
| Após este acompanhamento gosto mais de tocar para outras pessoas | | | | | |

| | | | | | |
|-------------------------------------|--|--|--|--|--|
| Fiquei com vontade de estudar mais | | | | | |
| Não me assusta fazer uma audição | | | | | |
| Encaro a ansiedade como algo normal | | | | | |

2.3 Ao longo da experiência senti que os meus níveis de ansiedade...

Aumentaram muito ____

Aumentaram ligeiramente

Mantiveram-se como antes ____

Diminuíram ligeiramente ____

Diminuíram muito ____

2.4 Ao longo da experiência senti que os meus níveis de autoconfiança...

Aumentaram muito ____

Aumentaram ligeiramente

Mantiveram-se como antes ____

Diminuíram ligeiramente ____

Diminuíram muito ____

2.5 De que forma este projeto interferiu na tua relação com o público?

Gosto muito mais de tocar em público ____

Gosto um pouco mais de tocar em público ____

Não interferiu ____

Não gosto muito de tocar em público ____

Evito tocar em público ____

2.6 Aconselharias um amigo a participar neste projeto?

Sim ____ Não ____ Talvez ____

2.7 Faz um comentário acerca da experiência: dificuldades, benefícios, coisas a alterar...

Obrigada mais uma vez pela tua colaboração!



ANEXO XII – Modelo de questionário final dos professores de instrumento

Questionário aos Professores sobre o Projeto “A Lista dos 10”

Este questionário integra-se na realização de um Projeto de Intervenção Pedagógica do Mestrado em Ensino de Música da Universidade Católica Portuguesa. Incide sobre o impacto do projeto no desenvolvimento musical do(s) seu(s) aluno(s) ao nível da gestão da ansiedade na performance.

Obrigada pela sua colaboração!

I. Dados de caracterização

1. Área de Docência:

II. Impacto da Experiência nos Alunos

2.1 Tendo em conta a experiência em questão, selecione de acordo com a sua opinião.

| | 1 Discordo Totalmente | 2 Discordo em parte | 3 Não concordo nem discordo | 4 Concordo em parte | 5 Concordo totalmente |
|---|--------------------------------------|------------------------------------|--|------------------------------------|--------------------------------------|
| Os alunos tornaram-se mais autoconfiantes na performance. | | | | | |
| Os alunos aprenderam a gerir melhor a ansiedade na performance. | | | | | |
| A prestação dos alunos em contexto performance melhorou. | | | | | |
| O estudo individual dos alunos aumentou em prol das atividades. | | | | | |
| Os alunos mostram-se menos apreensivos face a uma performance. | | | | | |
| No geral, a experiência proporcionou uma evolução no desempenho musical dos alunos. | | | | | |

2.2 Na sua opinião, seria pertinente manter este projeto no currículo dos alunos?

2.3 Gostaria de escrever algum comentário acerca desta experiência (resultados verificados nos alunos, sugestões de melhoria...)?

Obrigada mais uma vez pela sua colaboração!

ANEXO XIII - Análise de conteúdo das entrevistas a 4 professores de instrumento

Categoria A - Estratégias de Gestão da Ansiedade na Performance Musical

Subcategoria A1 – Utilizadas pelos Professores nas suas vidas

As estratégias mencionadas pelos professores de instrumento como utilizadas por si na sua atividade de performer foram: a concentração, a boa preparação, o relaxamento, a abstração, o descanso prévio, a experiência, o controlo de respiração, evitar tocar em momentos de maior tensão e o uso de terapia farmacológica.

Subcategoria A2 – Utilizadas pelos Professores com os alunos

As estratégias referidas pelos professores como utilizadas para gerir a APM dos alunos foram: a simulação de performance, a boa preparação, a capacidade de “perceber” o aluno, o desenvolvimento da autoconfiança, a concentração, o controlo de respiração, a escolha de repertório adequado, a aceitação do erro, a explicação clara por objetivos e a conversação acerca do tema.

Quanto à simulação de performance em particular (que constitui um exercício de exposição à APM tal como os realizados ao longo desta investigação), os professores referiram que procuram recriar ao máximo o ambiente de performance ou prova, fazendo os alunos percorrer todos os passos integrantes desse momento:

“E então, tipo, mesmo sem estar lá ninguém lá acima, procuro que os alunos vão lá acima, entrem pelo mesmo sítio onde vão entrar, toquem do princípio ao fim, e agradeçam, e façam tudo...” (PC)

“...obviamente que essa previsão, essa preparação, não é, de simular quando vai ter uma audição, sim, preparar, conversar com ele que “olha tu entras em palco, tu recebes palmas, tu tocas, tu agradeces”, ah, não falhar nenhum desses passos porque eu acho que é importante ele saber tudo o que vai fazer pela primeira vez, mesmo que algum dos passos não seja cumprido...” (PS)

Subcategoria A3 – Outras estratégias conhecidas, mas não utilizadas pelos professores

Foram mencionadas a Técnica Alexander, o yoga, o shiatsu e a terapia farmacológica como estratégias de que os professores já tinham ouvido falar, mas não utilizam.

Categoria B – Trabalho de Gestão da APM realizado pelos professores na sua atividade pedagógica

Subcategoria B1 – Frequência com que é realizado

O trabalho de gestão da APM é realizado em vários momentos: ao longo do período, nas aulas anteriores às provas, e a partir do momento em que o programa está consolidado. Apenas um dos professores referiu realizar este trabalho todas as aulas.

Subcategoria B2 – O papel do professor de instrumento na gestão da APM

Os professores reconheceram que cabe ao professor preparar os alunos no sentido de dominarem a APM, e que a própria abordagem do professor influencia os níveis de ansiedade do aluno, podendo contribuir para o seu aumento bem como para a sua diminuição. Um dos professores reconheceu uma lacuna ao nível da formação neste âmbito, já que seria mais fácil desenvolver este trabalho com os seus alunos, se o mesmo tivesse sido desenvolvido consigo próprio.

“Apesar de eu não o fazer, se calhar da forma correta, mas acho que faz parte... do professor, ah... preparar o alunos nesse sentido que de certa forma é prever aquilo que ele... eu acho que nem se deve pensar em um aluno ser exposto a uma atividade qualquer que o ponha perante situações que despoletem a ansiedade e o aluno não esteja previamente conhecedor daquilo que pode vir a acontecer. Se até um aluno que facilmente não fica nervoso em qualquer situação de apresentação pública ou isso, será mais fácil, mas mesmo assim tem de estar preparado.” (PS)

Subcategoria B3 – Dificuldades identificadas no trabalho de gestão da APM nos alunos

Foram mencionadas várias dificuldades inerentes à realização do trabalho de gestão da APM com os alunos, entre as quais: a complexidade da temática, o tempo que os alunos demoram a montar o programa, o facto de o professor controlar apenas o trabalho realizado nas aulas (e não em casa), contextos familiares não favoráveis, o tempo de aula reduzido, e por último, a dificuldade de abordar a ansiedade como conteúdo integrado na aula.

O tempo de aula reduzido em prol dos objetivos definidos para a disciplina não permite abordar outras dimensões da performance, nas quais se insere a APM, como se verifica nos seguintes testemunhos:

“...no fundo acabo de re-, por trabalhar e abordar essa questão de forma indireta, até porque com 45 minutos de aula não... Não se pode fazer milagres.” (PCD)

“Eu gostava de poder ter outros 45, e realmente isto é importante, e é, e era importante também que se discutisse isso, porque provavelmente se houvesse, ah... mais tempo de aula, eu podia, se calhar, eu, ou qualquer colega... podíamos desenvolver essa parte dessa, dessa...” (PT)

Surge também a ideia de que o trabalho de controlo da ansiedade deve estar integrado nas atividades da aula, e não ser realizado de forma isolada e destacada, porque isso poderá valorizá-lo e rotulá-lo como uma situação problemática:

“...mas nunca... tratar este problema como um problema externo. “Vamos agora trabalhar a ansiedade, de forma independente!”, não, porque aí vou estar a valorizá-lo como um problema, e não tem que ser.” (PCD)

“Aaah... avaliá-la como um problema único, é dar-lhe muito problema... e se calhar incutir-lhe mais valor do que o que ele tem.” (PCD)

Subcategoria B4 – Facilidades identificadas no trabalho de gestão da APM nos alunos

Foram identificados dois contextos nos quais o trabalho de gestão da APM é facilitado: quando o contexto familiar é favorável e constitui um sistema de apoio, e quando a APM surge numa fase inicial do percurso do aluno, podendo ser trabalhada gradualmente ao longo do tempo.

Subcategoria B5 – Resultados do trabalho realizado

Apenas um professor abordou a temática dos resultados do trabalho que tem realizado neste âmbito com os seus alunos, estando satisfeito com os mesmos.

Categoria C – Conhecimento prévio e crenças dos professores acerca da APM

Subcategoria C1 – Incidência da APM

Os professores identificaram a APM como parte integrante da atividade musical, que está presente na vida de um músico e se pode manifestar em níveis diferentes e ser controlada.

“...não é um bicho de sete cabeças a ansiedade, é uma coisa que se pode controlar e é uma coisa que toda a gente tem. Agora pode ter uma forma mais acentuada ou não.” (PS)

Subcategoria C2 – Fatores que provocam a APM

Existem vários fatores que podem despoletar a APM nos alunos. A responsabilidade e a dificuldade da tarefa é um deles, na medida em que quanto mais difícil (repertório mais avançado) e/ou maior for a responsabilidade (por exemplo, situação de concurso, prova, entre outros), maior será o nível de ansiedade.

Outro fator é o estado de consciência perante a situação, que se relaciona com o fator idade/maturidade, visto que os professores consideram que a APM tem tendência a manifestar-se nos alunos mais velhos, já adolescentes, que possuem uma maior noção dos contextos e atribuem maior importância à atuação perante um público e à opinião dos outros (colegas, professores, família) sobre si.

“À medida que a idade vai passando e realmente os programas são exigentes o aluno sofre essas transformações, a parte psicológica também começa a, a... a pensar mais no público, mais nos colegas que estão a assistir, "que figura é que eu estarei a fazer? Uma figura boa ou uma figura má?", e aí sim é que entra a parte do professor.” (PT)

A presença do público foi também referida como um fator provocador da APM, podendo constituir uma ameaça até aos alunos que se preparam melhor. Já o fator preparação pode também influenciar os níveis de APM, sendo que quanto melhor preparado o aluno estiver, menor ansiedade tenderá a experienciar:

“Agora se eu vou para o palco, ou um aluno, a saber que aquilo nunca me saiu direito, nunca consegui tocar bem e agora estou em frente aos leões a tocar, não é, claro que é normal que... a ansiedade esteja no topo.”
(PS)

Por último, referiram ainda o fator ocorrência do erro – quando o aluno falha, a ansiedade aumento – e fatores externos, como por exemplo um dia “mau” na escola poderá aumentar a APM no aluno.

Subcategoria C3 – Fatores que ajudam a gerir a APM

A autoconfiança foi salientada como um fator capaz de contrariar os níveis elevados de APM, apoiada numa boa preparação e segurança no trabalho realizado em torno da performance.

Subcategoria C4 – Perfis dos alunos

Nos testemunhos, foram referidos dois tipos de perfis de alunos contrastantes na sua relação com a APM: os alunos demasiado desconfiados que tendem a não experienciar a ansiedade, e em contrapartida, os alunos empenhados que não conseguem geri-la e acabam por ser prejudicados por ela.

Subcategoria C5 – Sintomas da APM

Os sintomas identificados pelos professores foram a transpiração, os tremores, o nervoso “miúdo” e as dificuldades na respiração.

Subcategoria C6 – Momentos específicos em que surge a APM

A APM surge na iminência de uma prova, isto é, quando o aluno é confrontado com a informação de que vai ser submetido a uma avaliação; nos momentos prévios a uma performance, antes de entrar no palco; e nos primeiros 5/10 minutos da performance. Um dos professores referiu conhecer pessoas que experienciam a ansiedade durante toda a performance.

Subcategoria C7 – Contextos nos quais a APM diminui

A sala de aula foi identificada como o contexto no qual a ansiedade é menos frequente, visto que constitui um local de aprendizagem, no qual o erro é aceite como algo construtivo, e pode ser corrigido.

Subcategoria C8 – Diferentes tipos de ansiedade

Os professores evidenciaram várias ideias acerca dos tipos de ansiedade existentes. Em primeiro lugar, identificaram a ansiedade como algo que se pode manifestar em diferentes níveis, podendo dificultar ou potenciar a performance. Em segundo lugar, a ansiedade em níveis elevados é prejudicial ao desempenho dos alunos, podendo originar falhas na performance e fazer com que os alunos evitem a mesma. Por último, a ansiedade positiva é necessária, pois ativa os níveis de concentração, de exigência perante a tarefa e revela que o indivíduo se preocupa com o que está a fazer.

Subcategoria C9 – Consequências

Como consequência da experiência negativa de APM, os professores referiram que o aluno poderá sofrer de perturbações de stress pós-traumático, e até abandonar o seu percurso musical.

Categoria D – Experiência Pessoal e Background dos professores

Subcategoria D1 – Formação na área da APM

Metade dos professores entrevistados referiram ter tido formação no âmbito da gestão da APM no ensino superior. A outra metade afirmou não ter obtido formação académica nesta área, sendo o seu conhecimento baseado na experiência empírica.

Subcategoria D2 – Conhecimento empírico

Os professores afirmaram ter construído conhecimento acerca da gestão da APM com base na sua experiência pessoal e no autoconhecimento das estratégias que funcionam para si e para os seus alunos, e também da partilha de informações entre colegas instrumentistas.

Subcategoria D3 – Relação com a APM

Os professores caracterizaram a sua relação com a APM como positiva, conseguindo gerir os seus níveis de forma eficaz e controlada.

Subcategoria D4 – Incidência da APM nos professores

Um dos testemunhos referiu sentir a sua ansiedade reduzida com o decorrer da sua atividade de docente, relacionando este decréscimo com a necessidade de transmitir tranquilidade e providenciar uma figura de exemplo aos seus alunos. Outro testemunho referiu sentir menos ansiedade em performances de grupo do que em performances a solo; contrariamente, outro testemunho referiu sentir o oposto, sentindo-se mais confortável ao ser o único responsável pela atuação.

Um dos professores referiu sentir a ansiedade regularmente na sua profissão, embora de forma controlada. Outros associaram os níveis de maior ansiedade às suas fases de formação académica, nas quais sentiam uma maior pressão para atingir os melhores resultados.

Subcategoria D5 – Influência dos Professores de Instrumento

Um dos professores referiu que o seu professor do conservatório, aquando do ensino secundário, partilhou consigo alguns ensinamentos acerca da gestão da ansiedade; no entanto, a nível superior nunca obteve formação neste sentido por parte do professor de instrumento. Outro professor referiu ter abordado esta questão também no ensino secundário, mas de forma muito superficial. Os restantes dois professores afirmaram nunca ter tido formação, em qualquer grau, por parte do professor de instrumento a este nível.

Categoria E – Projeto de Intervenção Pedagógica relacionado com a APM

Subcategoria E1 – Importância e Pertinência da realização do PIP

Foi identificada pelos professores uma necessidade de desenvolvimento do trabalho realizado com os alunos acerca desta temática na escola, considerando-o pertinente e importante:

“Esta temática que escolheste é super pertinente.” (PCD)

“E nesse sentido acho que faz falta haver um investimento neste, nesta área, ah... e formar professores também neste sentido de, de, o transmitir ao aluno, o trabalhar a ansiedade com o aluno, haver um momento da aula para trabalhar a ansiedade, e outras coisas também. Que também acho que são pertinentes serem desenvolvidas nos conservatórios.” (PT)

“Sim, acho que sim. Sim, acho que faz todo o sentido.” (PC)

“É assim: que eu acho necessário, acho, e considero de todo importante.” (PS)

Subcategoria E2 – Sugestões e advertências dos professores

Foi sugerida a realização de uma intervenção que formasse alunos para a gestão da APM, mas também professores.

Foi também sugerida a inclusão de uma componente prática no projeto:

“Deve ser, deve ser... uma coisa relativamente rápida para os alunos não saturarem, tem, terá que ser uma coisaaaa... tudo o que seja do plano teórico as pessoas têm cada vez menos disponibilidade para ouvir, portanto, tem que ter alguma componente prática para os miúdos manter, os mantiver, manter cativados...” (PCD)

Por último, foi referida a dificuldade em organizar uma atividade deste género devido à disponibilidade reduzida que os alunos apresentam para ações extracurriculares.

Subcategoria E3 – Resultados esperados

Os professores consideraram que a realização de um projeto sobre a APM teria um impacto benéfico na comunidade escolar a vários níveis.

No sentido de dinamizar e provocar a reflexão sobre o assunto, quer em alunos, quer em professores, foi referido:

“...acabas sempre por mexer ali alguma coisa e agitar alguma coisa e fazes sempre com que o aluno pense e com que também faças com que os teus colegas docentes também pensem sobre o tema. Acaba sempre por, se, se lewares alguma coisa de novo a alguma, a algum conservatório, acaba sempre por agitar e melhorar sempre qualquer coisa.” (PT)

Foi referida também a possibilidade de os alunos aprenderem a retirar o máximo proveito da performance e a oportunidade de aprofundarem conhecimento sobre uma temática que não é abordada muitas vezes, e que pode inclusivamente ser transversal a outras áreas fora do contexto musical, como a realização de testes.