



Instituto Politécnico
de Castelo Branco
Escola Superior
de Artes Aplicadas

A aceitação do erro como oportunidade de aprendizagem: Gestão da ansiedade em jovens músicos

Mónica Santos Pires

Orientadores

Cristina Maria Gonçalves Pereira

Nelson Jorge Machado Alves

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Música – Instrumento (Oboé) e Música de Conjunto, realizado sob a orientação científica da Professora Adjunta Cristina Maria Gonçalves Pereira e do Professor Adjunto Nelson Jorge Machado Alves do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

dezembro 2021

Composição do júri

Presidente do júri

Professora Doutora Maria Luísa Faria de Sousa Cerqueira Correia Castilho

Professora Coordenadora da Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco

Vogais

Professora Doutora Maria Luísa Vila-Cova Tender Barahona Corrêa

Professora Adjunta e Coordenadora do Mestrado em Música da Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco

Professora Doutora Cristina Maria Gonçalves Pereira

Professora Adjunta da Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco

Agradecimentos

Começo por agradecer vivamente ao Professor Nelson Alves por toda a sabedoria transmitida, pela paciência, sobretudo pelos conselhos e palavras de incentivo que levo para sempre no meu coração. Agradeço à Professora Cristina Pereira pela disponibilidade em acompanhar este projeto, assim como pelo tempo dispensado e empenho na orientação do presente trabalho. Agradeço à Professora Sara Amorim pelo voto de confiança ao permitir que orientasse os seus alunos e pelos ensinamentos transmitidos que me foram e serão muito úteis tanto na minha vida profissional como na vida pessoal. Agradeço aos docentes, não docentes e alunos da Escola de Música de Esposende que estiveram presentes durante o meu estágio e que foram fundamentais no meu processo de aprendizagem enquanto professora de música. Agradeço a todos os meus amigos que me acompanharam nesta caminhada e lidaram com a angústia, frustração, nervosismo e ansiedade. Agradeço aos meus pais pelo apoio incondicional desde sempre.

Resumo

O presente relatório é composto por uma parte referente ao estágio desenvolvido no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada e uma outra referente ao projeto de investigação da unidade curricular de Projeto do Ensino Artístico.

A primeira parte integra toda a informação relativa ao processo educativo, incluindo desafios, processos, desempenhos e estratégias utilizadas no estágio realizado na Escola de Música de Esposende, durante o ano letivo de 2020/2021. A segunda parte apresenta o trabalho de investigação intitulado *A aceitação do erro como oportunidade de aprendizagem: gestão da ansiedade em jovens músicos*. Esta investigação tem como objetivo geral contribuir para a compreensão do erro no processo de construção da aprendizagem, analisando o papel do professor na correção do mesmo, delineando estratégias de superação que ajudem os alunos a superar as suas dificuldades e verificar como os alunos lidam com a ansiedade. Para isso, desenvolveu-se um estudo descritivo onde se contou com a contribuição de alunos da Escola de Música de Esposende e Professores que lecionem em escolas de Ensino Artístico.

Palavras chave

Erro; Ansiedade; Aprendizagem musical; Música

Abstract

The following report is composed of a section regarding the internship developed within the curricular unit 'Supervised Teaching Practice' and another one regarding the research project developed within the curricular unit 'Artistic Teaching Project'.

The first section integrates all the information on the educational process, including challenges, processes, performances and strategies used in the internship developed in the Escola de Música de Esposende, in the academic year of 2020/2021. The second part presents the research work entitled *A aceitação do erro como oportunidade de aprendizagem: gestão da ansiedade em jovens músicos*. This investigation has as general objective to contribute to the understanding of the error in the learning construction process, analyzing the teacher's role in correcting it, outlining overcoming strategies that help students to overcome their difficulties and verify how students deal with the anxiety. For this, a descriptive study was developed, with the contribution of students from the Escola de Música de Esposende and Teachers who teach in artistic education schools.

Keywords

Mistake; Anxiety; Music Learning; Music

Índice geral

Introdução.....	1
PARTE I	3
Prática de Ensino Supervisionada	3
1. Introdução.....	5
2. Caracterização da Escola e do meio envolvente	6
2.1. Cidade de Esposende.....	6
2.2. Caracterização da Escola de Música de Esposende.....	7
2.2.1. Oferta educativa	9
2.2.2. Comunidade de alunos	11
3. Plano de Contingência - COVID-19 EME	14
4. Prática de Ensino Supervisionada- Instrumento	17
4.1. Caracterização do aluno.....	17
4.2 Caracterização da disciplina de oboé	17
4.2.1 Critérios de avaliação contínua da disciplina.....	17
4.2.2 Avaliação da disciplina.....	18
4.2.3 Estrutura da prova de avaliação.....	18
4.3. Prática pedagógica: Planificações e relatórios da aula de Instrumento	20
5. Prática de Ensino Supervisionada- Classe de Conjunto	28
5.1. Caracterização dos alunos	28
5.2. Caracterização da disciplina de Classe de Conjunto	28
5.2.1. Competências a desenvolver	28
5.2.2. Critérios de avaliação	31
5.3. Prática Pedagógica: Planificações e relatórios de aula de Classe de Conjunto.....	31
6. Reflexão Final- Instrumento e Classe de Conjunto	39
6.1. Reflexão - Instrumento	39
6.2. Reflexão- Classe de Conjunto	40
PARTE II	41
Projeto de Investigação	41
A aceitação do erro como oportunidade de aprendizagem: Gestão da ansiedade em jovens músicos.....	41
1. Introdução.....	43
2. Enquadramento teórico.....	44

2.1. O processo de aprendizagem da música - fatores e estratégias.....	44
2.1.1. Motivação.....	46
2.2. A aceitação do erro como oportunidade de aprendizagem	52
2.2.1. Avaliação construtiva.....	54
2.3. Perspetiva dos professores e dos alunos sobre o erro na aprendizagem	55
2.4. A ansiedade em jovens músicos: causas e sintomas.....	56
2.4.1. Causas da ansiedade	61
2.4.2. Sintomas.....	64
2.4.3. Efeitos da ansiedade antes da performance	65
2.5. Estratégias de Superação	66
2.6. O papel da relação aluno-professor	73
3. Plano de Investigação e Metodologia.....	77
3.1. Participantes.....	78
3.2. Instrumento de recolha de dados.....	78
3.3. Procedimentos.....	79
3.4. Técnicas de análise de dados	80
3.5. Análise de dados.....	82
3.5.1. Questionário aos alunos	82
3.5.2. Questionário aos professores.....	98
4. Conclusão	107
Referências bibliográficas.....	113
ANEXOS	115

Índice de figuras

Figura 1. Mapa das freguesias do Concelho de Esposende.....	6
Figura 2. Número de alunos matriculados nos cursos ministrados pela EME no ano letivo 2020/2021.....	11
Figura 3. Número de alunos por género que frequentam a EME no ano letivo 2020/2021.....	11
Figura 4. Número de alunos da EME por instrumento para o ano letivo 2020/2021.....	12
Figura 5. Número de alunos por disciplina coletiva.....	12
Figura 6. Critérios de Avaliação 2020/2021- Disciplina de Instrumento (5ºGrau).....	19
Figura 7. Critérios de Avaliação 2020/2021- Disciplina de Classe de Conjunto (1ºe 2ºGraus).....	31
Figura 8. Sexo dos alunos inquiridos.....	82
Figura 9. Idade dos alunos inquiridos.....	82
Figura 10. Grau de escolaridade dos inquiridos.....	83
Figura 11. Como é encarado o erro pelos estudantes inquiridos.....	83
Figura 12. Consequência do erro nos comportamentos posteriores.....	84
Figura 13. Atitude dos alunos face ao erro durante o estudo.....	85
Figura 14. Atitudes dos alunos quando erram na aula de Instrumento.....	85
Figura 15. Aprendem com os erros?.....	86
Figura 16. Como os Inquiridos observam a superação do erro.....	86
Figura 17. Razões pelas quais os inquiridos erram durante o estudo.....	87
Figura 18. Razões pelas quais os Inquiridos erram nas aulas de Instrumento.....	88
Figura 19. As alturas em que os alunos sentem ansiedade.....	89
Figura 20. Opiniões dos alunos relativamente à ansiedade.....	89
Figura 21. Opiniões dos alunos relativamente à ansiedade.....	90
Figura 22. Comportamentos dos alunos.....	91
Figura 23. Forma como os inquiridos encaram a ansiedade.....	92
Figura 24. A gestão da ansiedade com a utilização de medicamentos naturais.....	92
Figura 25. A gestão da ansiedade com a utilização de medicamentos.....	93
Figura 26. Comportamento dos alunos quando estão ansiosos.....	93
Figura 27. Utilização de estratégias por parte dos alunos.....	94
Figura 28. Com quem falam os alunos quando sentem ansiedade.....	94
Figura 29. Sentimentos que os professores provocam nos alunos quando estes erram.....	95

Figura 30. O que sentem os alunos quando estão ansiosos.....	95
Figura 31. As principais causas da ansiedade dos alunos	96
Figura 32. Opinião dos alunos face à ligação do erro e ansiedade.....	97
Figura 33. Idade dos professores inquiridos	98
Figura 34. Habilitações literárias dos professores inquiridos	98
Figura 35. Atividades que os inquiridos exercem além de professor de música. .	99
Figura 36. Tempo que os professores inquiridos lecionam	99
Figura 37. Como os professores encaram o erro.....	100
Figura 38. Opinião dos professores em relação à forma como se encara os erros e estes se refletem na música	100
Figura 39. Opinião dos professores em relação à forma como errar leva os alunos a viverem momentos musicais de forma ansiosa	102
Figura 40. Opinião dos professores face à reação dos alunos quando cometem erros.....	102
Figura 41. Opinião dos inquiridos face aos alunos ficarem nervosos nas aulas	103
Figura 42. Abordagem da ansiedade nas aulas de instrumento	103
Figura 43. Ponto de vista dos professores em relação ao que cria ansiedade nos alunos	104
Figura 44. Desempenho dos alunos com ansiedade.....	105
Figura 45. Relação entre o erro e a ansiedade do ponto de vista dos professores	106

Lista de tabelas

Tabela 1. Níveis de Ensino	7
Tabela 2. Visão, Princípios e objetivos da EME.....	8
Tabela 3. Matriz Curricular 2020-2021 Curso de Iniciação de Música	9
Tabela 4. Matriz Curricular 2020-2021 Curso Básico de Música	10
Tabela 5. Quantidade de alunos por estabelecimento de ensino	12
Tabela 6. Conteúdos em estudo durante o ano letivo 2020-2021 (5ºGrau).....	19
Tabela 7. Sumários da disciplina de oboé	20
Tabela 8. Competências a desenvolver- disciplina de Classe de Conjunto.....	30
Tabela 9. Conteúdos em estudo no ano letivo 2020-2021 na disciplina de Classe de Conjunto.....	30
Tabela 10. Sumários de Classe de Conjunto.....	32
Tabela 11. Sintomas associados à ansiedade.....	64
Tabela 12. Efeitos da ansiedade.....	66
Tabela 13. Importância da superação dos erros para os alunos inquiridos.....	87
Tabela 14. Opinião dos alunos face à ligação do erro e ansiedade.....	97
Tabela 15. De que forma os professores inquiridos ajudam os alunos a enfrentar os erros cometidos durante o estudo ou exposição em aula.....	101
Tabela 16. De que forma os professores inquiridos mostram aos alunos que errar faz parte do processo de aprendizagem	101
Tabela 17. De que forma os inquiridos abordam o assunto da ansiedade nas aulas	104
Tabela 18. Que estratégias os professores inquiridos utilizam para auxiliar os alunos a lidar com a ansiedade	105

Introdução

Este relatório de estágio resulta do trabalho realizado ao longo do ano letivo 2020/2021 na Escola de Música de Esposende, no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), do Mestrado em Ensino de Música da Escola Superior de Artes Aplicadas (ESART) do Instituto Politécnico de Castelo Branco (IPCB). A primeira parte do relatório está dividida em duas secções:

- 1) Contextualização social e geográfica da cidade de Esposende e da instituição;
- 2) Prática pedagógica.

Na primeira secção é feito uma pequena síntese sobre a Cidade de Esposende e suas especificidades, uma apresentação da Escola, o seu projeto educativo e organização, como forma de contextualização para o trabalho realizado.

Na segunda secção são referidos todos os passos tomados durante a prática pedagógica, com a caracterização e descrição dos alunos (quer da aluna de oboé, quer da classe de conjunto) planificações e reflexões de aulas, estratégias pedagógicas usadas ao longo do ano letivo. No final desta parte é também feita uma reflexão do trabalho realizado ao longo do ano.

A segunda parte deste relatório consiste numa investigação com o tema “A aceitação do erro como oportunidade de aprendizagem: gestão da ansiedade em jovens músicos”. Esta temática surgiu após uma reflexão geral sobre a forma como os estudantes do ensino de música encaram o processo de aprendizagem, mas sobretudo sobre a sua atitude perante o desempenho. Considerando os níveis de exigência e o desejo de excelência associados à aprendizagem da música, cada vez mais os alunos mostram ansiedade.

Em suma, este trabalho baseia-se na importância da compreensão do erro no processo de construção da aprendizagem, analisando o papel do professor na correção do mesmo, delineando estratégias de superação que ajudem os alunos a superar problemas de ansiedade.

Apresentamos as questões de investigação que nortearam o nosso estudo e às quais pretendemos responder:

- O que leva os estudantes de música a lidarem com ansiedade perante o erro durante o estudo?
- Em que medida os erros podem ser aproveitados na construção da aprendizagem?
- Que estratégias o estudante de música pode utilizar para a superação do erro e a diminuição da ansiedade no estudo?
- Que postura se espera do professor face a uma avaliação construtiva?

A partir destas questões, formularam-se os seguintes objetivos:

- Compreender o papel do erro no processo de construção da aprendizagem;
- Analisar a relação entre a perceção do erro por parte dos alunos e a vivência de ansiedade.
- Descrever estratégias para enfrentar o erro e a ansiedade no estudo individual dos jovens músicos;
- Evidenciar a atitude que se espera do educador face ao erro do educando e a abordagem metodológica para uma avaliação construtiva;
- Compreender a opinião de alunos e professores face a estes temas, identificando as estratégias utilizadas para dar respostas aos problemas identificados.

A fundamentação teórica apresentada serve de ponto de partida para a construção da investigação. A pesquisa foi realizada tendo em conta as necessidades específicas e a opinião dos alunos e professores. Ainda na fundamentação teórica, são apresentados dados relevantes sobre a utilização do erro como oportunidade de aprendizagem, o papel da motivação no processo de aprendizagem, perspectiva dos professores e alunos sobre este tema, os sintomas e causas da ansiedade, o papel da relação professor-aluno e estratégias de superação.

Seguidamente, é apresentada a metodologia, a caracterização dos participantes, o tipo de investigação e os instrumentos de recolha de dados utilizados para a análise de resultados, neste sentido é feita a análise aos questionários efetuados aos professores e alunos. Para finalizar é exposta uma conclusão que justifica as questões do trabalho. No fim do documento podemos encontrar as referências bibliográficas que serviram de base a toda esta pesquisa, bem como os apêndices relevantes para este documento, como os inquéritos por questionário realizados ao longo da investigação.

PARTE I

Prática de Ensino Supervisionada

1. Introdução

O presente relatório reflete a prática de ensino desenvolvida no estágio realizado no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Música. O estágio foi concretizado na Escola de Música de Esposende, ao longo do ano letivo de 2020/2021. O relatório contempla todo o trabalho desenvolvido durante o estágio, bem como toda a informação relativa ao processo educativo em questão. O relatório é constituído por três principais secções: inicia com uma contextualização da cidade de Esposende, caracterização da escola e com a apresentação da oferta formativa da mesma; de seguida, contém uma apresentação da prática pedagógica desenvolvida durante o estágio, onde se inclui a caracterização dos alunos, conteúdos da disciplina de oboé e classe de conjunto, relatórios e planificações de aulas; por fim, apresenta-se uma reflexão crítica pessoal relativamente à prática pedagógica realizada, tendo em conta o percurso ao longo do ano letivo.

2. Caracterização da Escola e do meio envolvente

2.1. Cidade de Esposende

O concelho de Esposende situa-se a Norte de Portugal na região do Minho. Esposende é o concelho mais ocidental do distrito de Braga e o único dos 14 concelhos que beneficia de território litoral. Limitam-no a Norte o concelho de Viana do Castelo, a Sul o da Póvoa de Varzim, e a Nascente o de Barcelos. O Oceano Atlântico banha-o a Poente numa extensão aproximada de 18 km. (Município de Esposende,2020)

Esposende é um município com 95,18 km² e cerca de 35 358 habitantes (INE, 2007). Encontra-se subdividido em 9 freguesias: Antas, Forjães, Gemeses, Vila-Chã, União de Freguesias de Apúlia e Fão, União de Freguesias de Esposende, Marinhãs e Gandra, União de Freguesias de Belinho e Mar, União de Freguesias de Fonte Boa e Rio Tinto, União de Freguesias de Palmeira de Faro e Curvos (Município de Esposende, 2020).

Por volta do Séc. II a.C. os romanos invadiram a região e expandiram a ocupação dos territórios do litoral. Os testemunhos da ocupação romana são abundantes.

O Séc. XVI foi um dos mais importantes da história do município, pois foi nessa época que se deu a elevação a vila, por carta régia de D. Sebastião (1572). A elevação da sede do município a cidade acontece em 2 de julho de 1993.

A nível da rede pública, Esposende tem 4 agrupamentos de escolas, 22 estabelecimentos do 1º Ciclo do Ensino Básico, 17 estabelecimentos de ensino pré-escolar, 2 Escolas Básicas Integradas com 1º, 2º e 3º ciclo, 2 Escolas Básicas Integradas com 2º e 3º ciclo e uma Escola Secundaria com 3º ciclo. Dispõe ainda da Escola de Música de Esposende e da Escola Profissional de Esposende, da rede privada e cooperativa.

Esposende é um concelho que beneficia de uma costa vasta, quase toda ela aproveitada ao nível balnear, no entanto Esposende não se resume apenas a Mar e Rio, há uma imensa vastidão de atrações culturais, recreativas que enriquecem os seus habitantes e os turistas. Destacam-se assim, ao nível natural, o Monte de São Lourenço, o Monte de Faro e senhora da Guia com os respetivos miradouros que permitem a observação das praias atlânticas e do Parque Natural do Litoral Norte. Do ponto de



Figura 1. Mapa das freguesias do Concelho de Esposende

vista Monumental, Esposende é caracterizado por acolher vastas Igrejas e Capelas distribuídas por todo o concelho, de edifícios com caráter Histórico e ainda algum património arqueológico representado por dois castros e um Cemitério Medieval. Abarca património artístico caracterizado pelos três Museus e pelo Núcleo Museológico da Santa Casa da Misericórdia de Fão. São vastos os pontos de elaboração de trabalho artesanal, essencialmente em pedra, junco, vitral, farrapos, cerâmica, construção de miniaturas, elaboração de bordados e trabalhos em granito, madeira e ainda o amor etnográfico à terra vivido pelos amantes do folclore. É notório o esforço significativo que tem vindo a ser desenvolvido pelo Município em parceria com a Escola de Música de Esposende e outras entidades no reforço da oferta cultural do concelho. Tentando dar resposta a públicos etários diferenciados e à tradicional dicotomia entre residentes e turistas (Projeto Educativo, 2020/2021).

2.2. Caracterização da Escola de Música de Esposende

A Escola de Música de Esposende, foi criada em 1987, por deliberação da Câmara Municipal de Esposende. Esta escola foi pensada com o intuito dos estudantes do concelho poderem satisfazer o seu desejo e intenção de integrar o ensino artístico, pois, para o efeito, anteriormente teriam de se deslocar para outros concelhos, o que implicava custos ou despesas cujas famílias não conseguiam suportar (Projeto Educativo, 2020/2021).

A Escola de Música de Esposende é uma instituição vocacionada para o ensino da música. Tem por missão assegurar um ensino de qualidade, dotando os alunos de formação compatível com o grau de ensino frequentado; ser um espaço de conhecimento, cultura e criatividade; contribuir para a divulgação e promoção cultural; e potenciar o acesso ao ensino artístico aos cidadãos de Esposende, consciente do papel das artes na formação do indivíduo (Projeto Educativo, 2020/2021).

São lecionados na EME os seguintes instrumentos: Piano, Violino, Violoncelo, Viola d'arco, Guitarra, Bandolim, Flauta Transversal, Clarinete, Canto, Oboé, Trompete, Trombone e Trompa. Estes instrumentos integram os seguintes níveis de ensino: Iniciação em Música, com a possibilidade de 4 anos de estudo, e o Curso Básico de Música que compreende 5 graus de estudo.

Tabela 1. Níveis de Ensino

Iniciação em Música	1º ao 4º ano de escolaridade
Curso Básico de Música	5º ao 9º ano de escolaridade

A EME localiza-se no edifício destinado à Casa da Juventude de Esposende situado na Av. Dr. Henrique Barros Lima em Esposende. Neste edifício a escola dispõe de dez salas especialmente dedicadas às aulas de música e três gabinetes destinados ao Centro de Recursos e Biblioteca, Serviços Administrativos e Direção Pedagógica. Os espaços de convívio de professores e alunos, Sala de Reuniões, Bar e Auditório são comuns tanto à EME como à Casa da Juventude. Todos os espaços possuem iluminação natural e climatização. Para além dos espaços no edifício sede, a EME dispõe ainda de outros nas escolas do Ensino Básico com as quais tem protocolo e que dão resposta às necessidades de formação musical nesses lugares. São exemplo as 4 salas dedicadas às aulas de Instrumento na EB do Baixo Neiva em Forjães e as 2 salas na EB de Apúlia, todas exclusivamente para uso da EME.

A EME é constituída por 22 professores e cerca de 412 alunos.

Tabela 2. Visão, Princípios e objetivos da EME

Visão	Ser uma escola de referência no panorama nacional na sua ação pedagógica, cultural e artística.
Princípios	<ul style="list-style-type: none"> • Cultivar o princípio de que a Educação Artística de qualidade deve ser generalizada, acessível a todos; • Educar para a participação ativa na construção da sociedade atribuindo nessa ação uma forte componente da sensibilidade artística nas relações interpessoais; • Sensibilizar para o respeito e defesa do património cultural e artístico, especialmente o do nosso país; • Contribuir para reforçar o papel da Educação Artística na sensibilização dos públicos para a apreciação e crítica das manifestações artísticas e culturais; • Promover a aquisição de competências de qualidade nos domínios da execução musical; • Incentivar a superação de dificuldades e a procura de excelência através de um trabalho perseverante e rigoroso em que a disciplina é condição fundamental; • Ter a “criatividade” como veículo pedagógico de excelência capaz de contribuir para uma formação mais global, desenvolvendo a capacidade crítica, a sensibilidade e o sentido estético;

Objetivos

- Contribuir para a formação global do indivíduo, através da música e das disciplinas que fazem parte dos planos curriculares dos Cursos de Iniciação em Música e Básico de Música;
- Facultar à população escolar e não escolar concelhia o seu enriquecimento cultural, a nível curricular, com a frequência dos diversos cursos de música e ao nível cultural através das diferentes ações de formação e atividades dirigidas à comunidade;
- Promover e contribuir para a divulgação e promoção cultural através da apresentação regular de concertos pelos alunos, pelo corpo docente e por personalidades relevantes do panorama musical nacional e internacional;

2.2.1. Oferta educativa

- **Curso Básico de Iniciação em Música** - É um curso oficial, tendo por base legal a Portaria n. º223-A/2018 de 3 de agosto. Dirige-se a alunos que frequentam o 1º ciclo do Ensino Básico.

É composto por 3 disciplinas: Instrumento, Classe de Conjunto e Formação Musical, as três, com a carga horária semanal de 45 minutos cada.

Tabela 3. Matriz Curricular 2020-2021 Curso de Iniciação de Música

Matriz curricular da Escola 2020/2021					
Curso de Iniciação de Música					
Disciplina	Ano*				Total
	1º	2º	3º	4º	
Instrumento**	45	45	45	45	180
Formação Musical	45	45	45	45	180
Classe de Conjunto	45	45	45	45	180
TOTAL	135	135	135	135	540

*Os alunos que pretendam frequentar esta modalidade poderão ser admitidos em qualquer ano de escolaridade.

**A disciplina de Instrumento pode ser lecionada até um total de 4 alunos em sala de aula.

- **Curso Básico de Música em Regime de Ensino Articulado** - É um curso oficial subsidiado pelo Ministério da Educação através do Contrato de Patrocínio, tendo por base legal a Portaria n.º 223-A/2018 de 3 de agosto. É composto por 3 disciplinas que integram o currículo geral do Ensino Básico: Instrumento, Classe de Conjunto e Formação Musical, respetivamente com as cargas horárias de 45 minutos, 135 minutos e 90 minutos. O regime ensino articulado tem a particularidade de funcionar em articulação com o ensino regular e visa uma aprendizagem musical mais aprofundada. A oferta deste ensino em Esposende é promovida pela Escola de Música de Esposende, pelo Agrupamento de Escolas António Rodrigues Sampaio e pelo Agrupamento de Escolas António Correia de Oliveira.

Tabela 4. Matriz Curricular 2020-2021 Curso Básico de Música

Matriz curricular da Escola 2020/2021							
Curso Básico de Música							
Disciplina	2º e 3º ciclo						
	5º	6º	Total	7º	8º	9º	Total
Instrumento*	45	45	90	45	45	45	135
Formação Musical e Classe de Conjunto**	225	225	450	225	225	225	675
TOTAL	315	315	630	315	315	315	945

*a disciplina de instrumento é lecionada individualmente, em 45min.

**os 225 minutos previstos para estas disciplinas dividem-se em 90 minutos para a disciplina de Formação Musical e 135 minutos de Classe de Conjunto.

- **Curso de Regime Livre** - É um curso não oficial. Visa completar a formação dos alunos nas outras modalidades de ensino com outras disciplinas que aprofundam e enriquecem a sua aprendizagem musical. Os alunos já inscritos noutros regimes na EME podem recorrer a este curso com o objetivo de usufruir de mais tempo semanal da aula de instrumento, por exemplo. Este curso disponibiliza as seguintes modalidades por semana: 60 minutos de Instrumento (aula individual), 30 minutos de Instrumento (aula individual), 60 minutos de Instrumento (aula de grupo), 60 minutos de Música de Câmara, 90 minutos de Formação Musical, 135 minutos de Classe de Conjunto, entre outros. Todas as disciplinas são de carácter opcional.

2.2.2. Comunidade de alunos

De seguida expõe-se a caracterização da comunidade de alunos no ano 2020/2021. É necessário realçar que para o ano letivo em questão a EME apresentou uma comunidade total de 412 alunos.

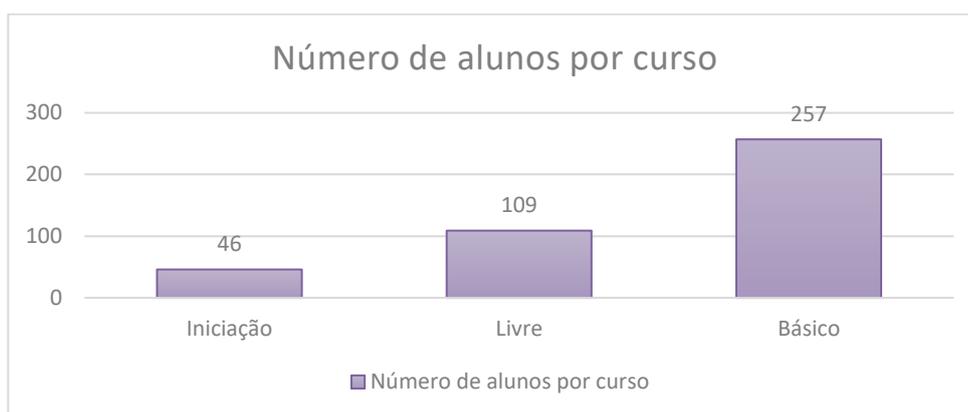


Figura 2. Número de alunos matriculados nos cursos ministrados pela EME no ano letivo 2020/2021



Figura 3. Número de alunos por género que frequentam a EME no ano letivo 2020/2021

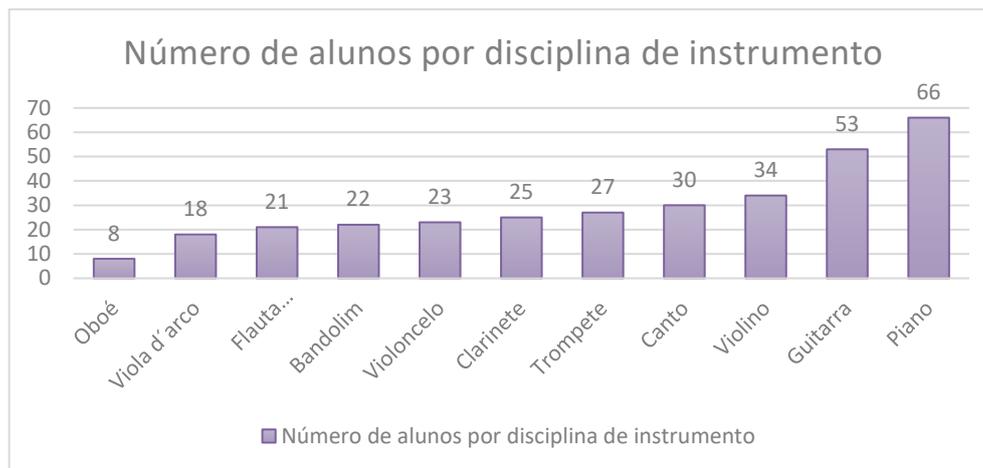


Figura 4. Número de alunos da EME por instrumento para o ano letivo 2020/2021

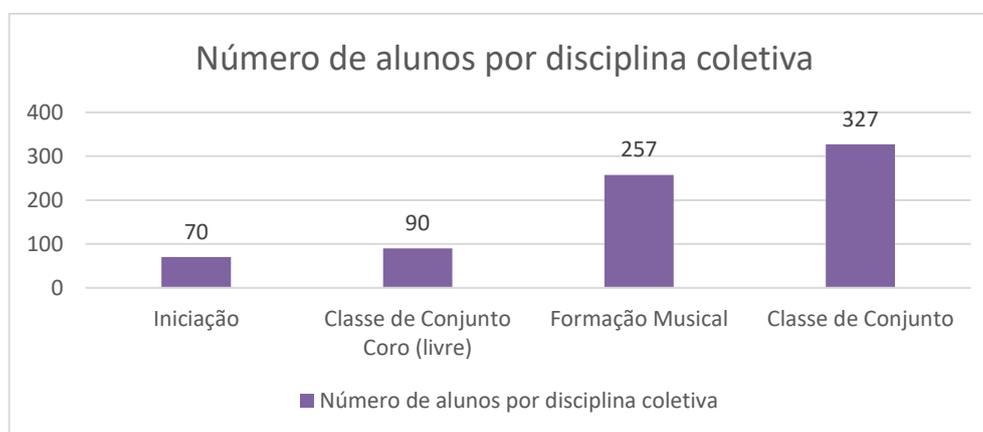


Figura 5. Número de alunos por disciplina coletiva

Tabela 5. Quantidade de alunos por estabelecimento de ensino

Estabelecimento de Ensino	Número de alunos
Escola Secundária de Barcelos	1
EB de Gemeses, Calvário, Esposende	1
EB de Gandra, Esposende	1
EB e Secundária de Vila Cova, Barcelos	2
EB de Facho, Apúlia, Esposende	3
EB de Pinhote, Esposende	3
EB de Fão, Esposende	4
EB de Barral, Esposende	6
EB de Góios, Esposende	12
EB de Forjães, Esposende	13

EB António Rodrigues Sampaio, Esposende	20
EB de Esposende, Esposende	33
EB de Apúlia, Esposende	46
(sem escola atribuída)	51
Escola Secundária de Henrique Medina, Esposende	82
EB de António Correia Oliveira, Esposende	134

3. Plano de Contingência - COVID-19 EME

No seguimento das recomendações da Direção-Geral de Saúde, e considerando a necessidade de proteger toda a comunidade educativa, a direção aprovou o presente Plano de Contingência no âmbito da infeção pelo novo Coronavírus SARS-CoV-22, agente causal da COVID-19.

O plano foi revisto e atualizado sempre que se verificou necessidade, nomeadamente, pela existência de novas recomendações ou imposições por parte das autoridades competentes.

Regime Presencial - O regime presencial é considerado o regime regra de funcionamento da EME.

Regime Misto - O regime misto aplica-se em função do agravamento da situação epidemiológica da doença COVID-19 e por decisão ou aprovação da Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares, com exceção de quando determinado o encerramento parcial do estabelecimento pela autoridade de saúde competente.

- O regime misto aplica-se, inicialmente, aos alunos do 3.º ciclo do Ensino Básico e, se necessário, pode estender-se, também, aos alunos do 2.º ciclo;
- As atividades letivas a realizar, presencialmente, nas instalações da EME, no âmbito do regime misto, são as disciplinas de Instrumento e Formação Musical;
- O processo de ensino e aprendizagem neste regime combina atividades presenciais, sessões síncronas e trabalho autónomo desenvolvidos de acordo com as orientações dos docentes de cada disciplina;
- No regime misto, tal como no presencial, os alunos estão obrigados a cumprir o dever de assiduidade nas sessões presenciais, nas sessões síncronas e na realização das atividades propostas, nos termos e prazos acordados com o respetivo docente. Nos casos em que tal não seja possível, por motivos devidamente justificados, a EME disponibilizará o conteúdo das sessões ou outros meios de apoio;
- As faltas de assiduidade e pontualidade ou de apresentação dos trabalhos propostos serão registadas na área reservada MUSa, como habitualmente;
- Os docentes devem fazer o registo semanal das aprendizagens desenvolvidas e das tarefas realizadas no âmbito das sessões síncronas e do trabalho autónomo, recolhendo evidências da participação dos alunos, tendo em conta as estratégias, os recursos e as ferramentas utilizadas pela escola e por cada aluno;
- A plataforma Microsoft Teams é o meio privilegiado para o processo de comunicação, no âmbito do processo de ensino e aprendizagem para as sessões síncronas e para a entrega do trabalho autónomo;
- No caso de algum aluno não reunir as condições necessárias para participar nas atividades letivas em regime misto, o Encarregado de Educação deve informar, via email, a direção pedagógica da EME. Nesta circunstância, a escola seguirá as orientações da DGEstE, salvaguardando as orientações das autoridades de saúde e,

procurando proteger o processo de aprendizagem do aluno, encontrar formas que mitiguem as dificuldades apresentadas.

Regime não presencial - O regime não presencial aplica-se em função do agravamento da situação epidemiológica da doença COVID-19 e por decisão ou aprovação da Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares, com exceção de quando determinado o encerramento, total ou parcial, do estabelecimento pela autoridade de saúde competente.

- O regime não presencial aplica-se, inicialmente, aos alunos do 3.º ciclo do ensino básico, podendo alargar-se aos restantes ciclos de ensino;
- O processo de ensino aprendizagem no regime não presencial combina sessões síncronas e trabalho autónomo desenvolvidos mediante orientações dos docentes de cada disciplina. Os horários dos alunos no regime não presencial têm por referência o horário presencial, sendo ajustados de acordo com as necessidades;
- No regime não presencial, tal como nos outros, os alunos estão obrigados a cumprir o dever de assiduidade nas sessões síncronas e de realizar as atividades propostas, nos termos e prazos acordados com o respetivo docente. Nos casos em que tal não seja possível, por motivos devidamente justificados, a EME disponibilizará o conteúdo das sessões ou outros meios de apoio;
- As faltas de assiduidade e de pontualidade ou de trabalhos não realizados serão registadas na área reservada MUSa, como habitualmente;
- Os docentes devem fazer o registo semanal das aprendizagens desenvolvidas e das tarefas realizadas no âmbito das sessões síncronas e do trabalho autónomo, recolhendo evidências da participação dos alunos tendo em conta as estratégias, os recursos e as ferramentas utilizadas pela escola e por cada aluno;
- A plataforma Microsoft Teams é o meio privilegiado para o processo de comunicação no âmbito do processo de ensino e aprendizagem, para as sessões síncronas e para a entrega do trabalho autónomo;
- No caso de algum aluno não reunir as condições necessárias para participar nas atividades letivas em regime não presencial, o Encarregado de Educação deverá informar, via email, a direção da EME. Nesta circunstância, a Escola seguirá as orientações da DGEstE, salvaguardando as orientações das autoridades de saúde.

Consequentemente, de seguida, descrevemos as regras e recomendações para o funcionamento da escola e para todos os membros da comunidade educativa no uso do seu espaço físico, quer num regime presencial quer no regime misto:

- Uso de máscara pelos professores, funcionários e alunos maiores de 12 anos é obrigatório em todo o espaço escolar (interior e exterior), inclusivamente durante as aulas;
- Exceção ao ponto anterior acontece sempre que o decurso da aula não seja compatível com o uso de máscara (prática coral, instrumentos de sopro, canto etc.);

- Para os restantes alunos (menores de 12 anos), o uso da máscara é facultativo no espaço escolar;
- Os Encarregados de Educação devem evitar a presença física no espaço escolar.
- Os equipamentos da sala de aula de uso comum, no caso das aulas individuais, devem ser desinfetados entre aulas;
- Na sala de aula, o professor deve procurar manter um distanciamento seguro. O contacto, se necessário, deve ser precedido e sucedido de desinfeção;
- Na sala de aula, sempre que possível, os alunos serão distribuídos tendo em conta a turma/escola da sua proveniência;
- No caso das aulas de instrumento de sopro, será disponibilizado, em cada sala, equipamento com areia para despejo da água dos instrumentos;
- Não haverá intervalos entre blocos da mesma aula. Em caso de necessidade de paragem da aula, os alunos devem permanecer no interior da própria sala;
- Os alunos que aguardam pela sua aula de instrumento, deverão estar dentro da sala de aula a assistir à aula do aluno precedente;
- Nos serviços administrativos, apenas é permitida a entrada a uma pessoa para atendimento e uma pessoa para uso da fotocopiadora;
- Devem ser cumpridos os circuitos de circulação definidos no edifício;
- Incentiva-se a não aglomeração de pessoas nos espaços escolares, devendo ser usados espaços que privilegiem o distanciamento social (espaços exteriores);
- Deve ser evitada a ida à escola em caso de manifestação de sintomas e/ou doença (tosse, febre ou dificuldade respiratória);
- No caso de diagnosticada a infeção pelo Coronavírus a escola deve ser, imediatamente, informada;
- Não será autorizada a entrar na escola qualquer pessoa (membro da comunidade educativa ou outro) que manifeste sintomas de febre, tosse ou dificuldade respiratória;
- Caso seja detetado no espaço escolar sintomas suspeitos, o indivíduo será encaminhado para a sala de isolamento e serão contactadas as autoridades de saúde. No caso de se tratar de um aluno será, igualmente, contactado o Encarregado de Educação que deverá deslocar-se à escola para o devido encaminhamento do aluno;
- Sempre que possível, e quando tal não comprometa a segurança dos alunos e dos funcionários docentes e não docentes, deve procurar-se manter-se as janelas e/ou portas abertas de modo a permitir uma melhor circulação do ar;
- Não é permitida a partilha de material escolar de uso individual;
- Recomenda-se a lavagem das mãos muito bem e frequentemente;
- Todos devem dar o seu contributo e incentivar o cumprimento das regras de higienização e distanciamento social.

4. Prática de Ensino Supervisionada- Instrumento

4.1. Caracterização do aluno

Para a concretização da Prática de Ensino Supervisionada foi selecionado um dos alunos da classe da professora Sara Amorim, da Escola de Música de Esposende. A classe de oboé da Escola de Música de Esposende é composta por 8 alunos, pertencendo todos ao Curso Básico de Música em regime articulado. A classe é constituída por: três alunos que frequentam o 2º grau, dois alunos o 3º grau e 3 alunos o 5º grau. A aluna selecionada para a Prática tinha 14 anos, frequentava o 5º grau, é natural de Esposende, residia em Curvos e frequentava a EB 2/3 António Correia de Oliveira e a EME no Curso Básico. Frequentava *Fun Languages* Esposende (Instituto de Língua Inglesa) como atividade extracurricular. A educanda começou a estudar música aos 9 anos, começando primeiramente a ter aulas de violino na escola VivaMúsica em Esposende. Aos 10 anos ingressou no 1º Grau na EME e durante dois anos conciliou os estudos de oboé com o violino.

4.2 Caracterização da disciplina de oboé

4.2.1 Critérios de avaliação contínua da disciplina

- O reconhecimento das características físicas do instrumento, princípios básicos inerentes à sua manutenção e dos seus componentes (nomeadamente das palhetas);
 - A aplicação de uma postura correta, embocadura e respiração, que sirva de base para desenvolver uma boa prática do instrumento;
 - A aplicação de conceitos básicos musicais sensoriais, de leitura, gráficos, de agógica e recursos expressivos aplicando os mesmos à prática do repertório solicitado a cada grau específico;
 - O reconhecimento de noções históricas de estilo aplicando os seus princípios ao repertório solicitado a cada grau específico;
 - O reconhecimento dos contextos de performance musical (concertos, provas, audições, entre outros), apresentando-se em público dominando o repertório e níveis de interação com o público;
 - O relacionamento positivo com o professor e com os pares, permitindo assim a realização contínua de processos formativos que adjuvem as aprendizagens;
 - A capacidade de autoavaliação e diagnóstico dos processos e aprendizagens;
 - A assiduidade, pontualidade e cumprimento no que diz respeito aos materiais necessários à aula;

- O interesse pela disciplina e cumprimento de uma rotina a nível de trabalho individual que permita uma progressão regular.

4.2.2 Avaliação da disciplina

A avaliação contínua não se restringe apenas à sala de aula, abrange ainda outros contextos escolares e extraescolares, assim como a realização das provas de avaliação, a participação em audições, concertos, master classes, concursos e outros projetos por parte dos alunos são fatores importantes a ter em conta no processo de avaliação.

- As provas de avaliação de instrumento realizam-se no terceiro período em todos os anos, e tem a ponderação de 20% (5º e 6º ano), 25% (7º e 8º ano) e 30% (9º ano), na avaliação final.
- A meio do segundo período realiza-se um teste diagnóstico numa semana a designar no início do ano letivo. Esse teste realiza-se no período normal da aula de instrumento e é avaliado qualitativamente.
 - Estas provas devem, sempre que possível, realizar-se no horário letivo do aluno.
 - Os júris das provas devem ser constituídos por um mínimo de dois professores. Na prova final do 9º ano o júri deve ser preferencialmente constituído por um mínimo de 3 professores.
 - Estas provas são obrigatórias para todos os alunos e a sua não realização implica a atribuição da nota zero.
 - As provas são cotadas em percentagem (0% a 100%) e os itens a apresentar e respetivas ponderações expressam-se da forma constante neste documento.
 - Os alunos deverão participar pelo menos numa audição por período.
 - Os alunos devem ser estimulados a refletir sobre a sua aprendizagem fazendo uma autoavaliação da sua evolução.

4.2.3 Estrutura da prova de avaliação

- Execução após sorteio, de uma Escala Maior e Relativa Menor completas.
- Execução após sorteio, de 1 Estudo de entre 2 apresentados pelo aluno.
- Execução de 1 Peça/Andamento de Concerto ou Sonata, apresentada pelo aluno.
- Execução de 1 Peça Obrigatória.

Em relação ao Recital final do Curso Básico de instrumento deve constar a execução de uma peça obrigatória a anunciar no início do ano letivo; a execução de outra(s) peça(s); e um Andamento de Concerto/Sonata – para os instrumentos de sopro.

Critérios de Avaliação 2020/2021

DISCIPLINA DE INSTRUMENTO

Disciplina de Instrumento – 9º ano (5º grau)							
Avaliação Contínua					Avaliação Sumativa Final		Classificação Final do ano letivo
Parâmetros			1º	2º	3º	Parâmetros	
Atitudes e Valores	40%	Assiduidade Pontualidade	5%	5%	5%	Escalas e arpejos (leitura à 1ª vista)	25%
		Autonomia Responsabilidade Comportamento	15%	15%	15%	Estudos	25%
		Empenho Hábitos de estudo	20%	20%	20%	Peça	25%
Domínio Técnico e interpretativo	60%	Leitura	15%	15%	15%	Peça Obrigatória	25%
		Domínio técnico	25%	25%	25%	Ou Recital: Peça obrigatória	25% 75%
		Domínio interpretativo	20%	20%	20%	Restantes obras	
TOTAL			100%	100%	100%		100%
							70% nota final do período 30% nota da prova

Figura 6. Critérios de Avaliação 2020/2021- Disciplina de Instrumento (5ºGrau)

Tabela 6. Conteúdos em estudo durante o ano letivo 2020-2021 (5ºGrau)

Conteúdos em estudo durante o ano letivo 2020/2021		
Escalas	Estudos	Peças
Todas as escalas maiores e menores	Livro de Gariboldi: 20º; 22º; 24º; 28º;	<i>Concerto</i> de Corelli-Barbirolli; <i>Gabriel's oboe</i>

4.3. Prática pedagógica: Planificações e relatórios da aula de Instrumento

A PES, na sua vertente de instrumento, decorreu entre os meses de outubro de 2020 a junho de 2021. No total foram assistidas 32 aulas, divididas ao longo dos três períodos. No entanto, algumas das aulas não foram lecionadas devido a faltas do aluno, falta da professora cooperante e paragem para confinamento obrigatório. Devido a recomendações ou imposições por parte das autoridades competentes, algumas das aulas decorreram em regime não presencial, onde houve necessidade de lecionar aulas online. É importante evidenciar que quando a prática começou, o ano letivo já tinha iniciado. A PES começou mais tarde devido à situação pandémica que vivemos. As aulas decorriam às quartas-feiras, das 12h45min às 13h30, ou seja, uma duração de 45 minutos nas instalações da EME.

Durante toda a Prática de Ensino Supervisionada foram realizadas planificações e relatórios de todas as aulas lecionadas e realizados relatórios das aulas observadas.

Tabela 7. Sumários da disciplina de oboé

Disciplina de Instrumento- Oboé		
Aula	Data	Sumário
1º Período		
1 Observada	21/10/2020	Exercícios de emissão e articulação com palheta; Escala de Dób Maior; "Gariboldi" (estudos) nº28; "Concerto" de Corelli/Barbolli- 1º e 2º andamentos.
2 Observada	28/10/2020	Exercícios de aquecimento com palheta; Escala de Mib Maior Estudo nº28 do álbum "Gariboldi"; "Concerto" de Corelli-Barbolli (1º e 2º andamentos).
3 Observada	04/11/2020	Escala de Dó menor; Exercícios de articulação; Estudo nº22 "Gariboldi" "Concerto" de Corelli-Barbirolli (3ºandamento).
4 Observada	11/11/2020	Aquecimento: escala de Dób Maior; Gravação e vídeo do 1º andamento do "Concerto" Corelli-Barbirolli.
5 Lecionada	18/11/2020	Aquecimento: Exercícios de palheta; Escala de Fá Maior; Leitura do 3º e 4º andamentos (Gavotta/Giga) do "Concerto" de Corelli- Barbirolli.

6	A professora faltou	25/11/2020	
7	Observada	02/12/2020	Aquecimento: Escala de Ré menor; "Concerto" de Corelli-Barbirolli: III-Sarabanda e IV-Gavotta.
8	A aluna faltou	09/12/2020	
9	Observada	16/12/2020	Aquecimento: escala de Fá Maior; Leitura do estudo 22º de "Gariboldi"; Marcação de escalas/estudos e peças para as férias de Natal.
2º Período			
10	Observada	06/01/2021	Aquecimento: Escala de Dó# Maior; Estudo nº20 "Gariboldi"; "Concerto" de Corelli-Barbirolli: Giga.
11	Observada	13/01/2021	Aquecimento: Escala de Lá# menor; "Concerto" de Corelli-Barbirolli: Giga.
12	Lecionada	20/01/2021	Aquecimento: Exercícios de palheta, Escala de Dó# Maior; Estudo nº20 "Gariboldi".
13	Confinamento	27/01/2021	
14	Confinamento	03/02/2021	
15	Observada (online)	11/02/2021	Aquecimento: Exercícios de palheta e escala de Ré menor; Concerto Corelli-Barbirolli: III-Sarabanda, IV- Gavotta.
16	Observada (online)	18/02/2021	Aquecimento: Exercícios de palheta e escala de Fá# maior; Estudo nº20 de Gariboldi; Concerto Corelli-Barbirolli: II-Allemanda.
17	Faltei	25/02/2021	
18	Observada (online)	04/03/2021	Preparação para a prova diagnóstica.
19	Observada (online)	11/03/2021	Prova diagnóstica.

20 Observada (online)	18/03/2021	Leitura de novo repertório.
21 Observada (online)	25/03/2021	Leitura do novo repertório.
3º Período		
22 Observada	07/04/2021	Aquecimento: escala de Ré Maior; Interpretação da peça <i>Gabriel's Oboe</i> .
23 Observada	14/04/2021	Aquecimento: Escala de Si menor; Concerto de Corelli/Barbirolli; <i>Gabriel's Oboe</i> .
24 Lecionada	21/04/2021	Aquecimento: exercícios de palheta; Concerto de Corelli/Barbirolli.
25 Observada	30/04/2021	Aquecimento: Escala de Fá Maior; "Gabriel's Oboe"; Concerto de Corelli/Barbirolli.
26 Observada	05/05/2021	Execução do repertório para o Recital.
27 Observada	12/05/2021	Aquecimento: Escala de Dób Maior; Estudo nº28 <i>Gariboldi</i> ; Concerto de Corelli/Barbirolli.
28 Lecionada	19/05/2021	Aquecimento: Escala de Dó# Maior; Estudo nº20 <i>Gariboldi</i> ; <i>Concerto</i> de Corelli/Barbirolli; <i>Gabriel's Oboe</i> .
29 Observada	26/05/2021	Aquecimento: Escala de Dó Maior; Estudo nº20 e 28º de <i>Gariboldi</i> ; <i>Concerto</i> de Corelli/Barbirolli; <i>Gabriel's Oboe</i> .
30 Observada	02/06/2021	Preparação para a prova.
31 Lecionada	09/06/2021	Preparação para a Prova e Audição.
32 Observada	17/06/2021	Prova.

Esta secção contempla dois relatórios com as respetivas planificações de aulas lecionadas e um relatório de uma aula assistida referentes à disciplina de Oboé, abordando as atividades e/ou exercícios realizados assim como a evolução observada na aluna. Especificamente, cada relatório contém a identificação da aula (nome da

disciplina, número da aula, data de ocorrência, duração e sumário) e uma análise pormenorizada de todos os conteúdos executados. Foi escolhida uma aula por período, sendo que no 1º Período uma aula lecionada (Aula N°5), no 2º Período expusemos uma aula assistida (Aula N°16), relativamente ao 3º Período apresentamos uma aula lecionada (Aula N°24).

Nome: Lara	Grau: 5º	Disciplina: Oboé		
Aula N°: 5		Data: 18 de novembro de 2020		
Horário: 12h45/13h30		Duração: 45'		
Sumário:				
Aquecimento: Exercícios de palheta;				
Escala de Fá Maior;				
Leitura do 3º e 4º andamentos (<i>Gavotta/Giga</i>) do <i>Concerto</i> de Corelli- Barbirolli				
Planificação da Aula N°5				
Conteúdos Programáticos	Competências a desenvolver	Estratégias	Recursos	Tempo
Exercício de palheta; Escala de Fá Maior: Arpejos com inversões de 3 e 4 sons; 7º da dominante e respetivos arpejos com inversões	Executar com articulação clara sem tensões; Consolidar o som; Desenvolver destreza técnica e fluência nos diferentes registos do instrumento.	<p>TOCAR O EXERCÍCIO COM DIFERENTES RÍTMOS (semínima, colcheias, tercinas, semicolcheias);</p> <p>Executar a escala a um tempo lento para aquecer e controlar o ar e o som com a aluna; posteriormente tocar a escala e os arpejos a um tempo mais rápido, porém confortável para a aluna;</p> <p>Focar a atenção na projeção sonora uniforme.</p>	Oboé; Lápis; Partitura do <i>Concerto</i> Corelli- Barbirolli	10.m
<i>Concerto</i> Corelli- Barbirolli (4º andamento)	Praticar a leitura; Desenvolver precisão rítmica; Executar fluentemente a uma velocidade lenta e estável; Interpretar o estilo e o caráter do andamento; Desenvolver uma boa respiração/ expiração.	<p>Solfejar o andamento com dedilhações;</p> <p>Tocar e ler com a aluna;</p> <p>Resolver eventuais problemas rítmicos que possam surgir com a redução da velocidade, se necessário, e utilizar diferentes articulações e ritmos;</p> <p>Marcar respirações exemplificando-as.</p>		35.min
Avaliação: Observação direta				
Reflexão da Aula N°5				

A aula começou com o aquecimento onde foram executados com a aluna exercícios de palheta: nota longa de Si, articular 4 tempos de semínimas, de seguida colcheias, tercinas e por fim semicolcheias. Seguiu-se o mesmo exercício, mas com o oboé numa nota à escolha da aluna. Ainda no aquecimento, a aluna executou a escala de Fá Maior com a professora a acompanhar: tocou-se a escala lentamente (dois tempos para cada

nota), depois executou-se a escala a uma velocidade superior, porém uma velocidade confortável para a aluna; posteriormente executou-se o arpejo com as respectivas inversões, e no fim a 7^o da dominante.

Relativamente ao IV andamento (*Gavotta*) a professora leu com a aluna com o suporte do metrónomo e contextualizou o carácter do andamento sugerindo a imagem que a aluna devia criar para se enquadrar na época. Fizeram uma leitura por partes, dividindo a andamento em dois. Tocaram lentamente para interiorizar os intervalos melódicos, marcaram as respirações e lembrou-se a importância de expirar sempre que necessário. Quando a aluna mostrou segurança relativamente ao ritmo e às notas, a professora explicou onde seriam as dinâmicas e a diferença entre a primeira e segunda repetições. Sentindo que a aluna estava a responder às dinâmicas pedidas a professora introduziu a *apogiatura* nas repetições.

Como ainda sobrou algum tempo antes do final da aula, juntamente com a professora a aluna teve a oportunidade de ler o 5^o andamento (*Giga*).

Nome: Lara	Grau: 5º	Disciplina: Oboé
Aula Nº: 16	Data: 18 de fevereiro de 2021	
Horário: 10h30/11h00	Duração: 30'	
Sumário:		
Aquecimento: Exercícios de palheta e escala de Fá# maior;		
Estudo nº20 de <i>Gariboldi</i>		
<i>Concerto Corelli-Barbirolli: II-Allemanda</i>		

Reflexão da Aula Nº16

A aula começou com uma breve reflexão acerca das gravações enviadas pela aluna. Durante a mesma, a professora cooperante evidenciou alguns aspetos a serem melhorados.

O aquecimento caracterizou-se pelos exercícios de palheta e a execução da escala. A escala apresentada foi Fá# Maior, tendo sido exibida com diversos ritmos e articulações. De seguida, a aluna tocou os arpejos com as inversões de 3 e 4 sons e ainda a 7ª da dominante.

Durante a aula foram partilhadas com a educanda as gravações da parte de piano do *Concerto* em estudo, com a finalidade desta conseguir estudar com acompanhamento e treinar para a prova diagnóstica.

Relativamente ao estudo nº20, trabalhou-se as respirações, visto que a aluna estava a ter dificuldade a fazer respirações curtas, demorando demasiado tempo na respiração acabando por cortar as frases e perder o controlo do tempo. No geral a aluna foi capaz de mostrar uma melhoria evidente relativamente à última vez que apresentou o estudo, revelando confiança e fluidez na execução. O final do estudo que anteriormente necessitava mais de trabalho (parte com arpejos e notas agudas) foi tocado com muita mais clareza e controlo.

De seguida, a estudante interpretou o 2º andamento do *Concerto* de Corelli-Barbirolli. Primeiramente, executou-o na íntegra, sendo que no final a professora fez algumas correções relativamente a respirações e aos trilos, evidenciando como seria a melhor forma de melhorar esses importantes pormenores. Após as sugestões a aluna pôs em prática os conselhos da sua orientadora. Finalmente, foi feita uma análise de algumas partes do andamento de forma a refletir sobre as notas que têm mais importância nas frases.

Para concluir a aula, a professora delineou as tarefas a serem efetuadas durante a semana (escala, estudo, peça).

Nome: Lara	Grau: 5º	Disciplina: Oboé		
Aula Nº: 24		Data: 21 de abril de 2021		
Horário: 12h45/13h30		Duração: 45'		
Sumário:				
Aquecimento: Exercícios de palheta; Escala de Ré Maior e relativa menor; Concerto de Corelli/Barbirolli; <i>Gabriel's Oboe</i>				
Planificação da Aula Nº24				
Conteúdos Programáticos	Competências a desenvolver	Estratégias	Recursos	Tempo
Exercício de palheta; Escala de Ré Maior: Arpejos (com inversões de 3 e 4 sons); 7º da dominante Relativa menor (Si menor)	Executar com articulação clara; Praticar a afinação e velocidade de ar; Controlar os músculos da embocadura Consolidar o som e afinação; Desenvolver destreza técnica e fluência nos diferentes registos do instrumento; Praticar articulações e dinâmicas;	<p> tocar o exercício de forma a obter um Si longo e afinado. De seguida, com diferentes ritmos (semínima, colcheias, tercinas, semicolcheias);</p> <p>Praticar exercício de meios tons: tocar um si com a palheta e ir descendo e subindo em meios tons.</p> <p>Executar com a aluna a escala a um tempo lento para aquecer e controlar o ar e o som;</p> <p>Posteriormente tocar a escala a um andamento mais rápido, porém confortável para a aluna;</p> <p>Executar a escala com diferentes tipos de articulação (ligado, staccato, ligado duas a duas, duas ligadas duas separadas);</p> <p>Tocar a relativa menor natural, harmónica e melódica;</p> <p>Focar a atenção na projeção sonora uniforme.</p>	Oboé; Lápis; Livro de estudos	10.min
Concerto	<p>Criar atmosfera musical;</p> <p>Praticar a concentração;</p> <p>Desenvolver precisão rítmica;</p> <p>Executar fluentemente;</p> <p>Desenvolver uma boa respiração/ expiração.</p> <p>Praticar a resistência;</p> <p>Adquirir competências a nível sonoro e de controle de ar;</p> <p>Utilizar diferentes dinâmicas;</p> <p>Trabalhar musicalmente;</p>	<p>Tocar o concerto na íntegra para desenvolver a concentração e resistência;</p> <p>Resolver eventuais problemas rítmicos que possam surgir com a redução da velocidade e diferentes articulações e ritmos;</p> <p>Isolar passagens;</p> <p>Executar as frases separadamente e exagerar nas diferentes dinâmicas;</p> <p>Executar com acompanhamento do piano para ter referência de afinação;</p> <p>Aludir para uma boa postura, se necessário colocar a aluna de costas contra a parede;</p> <p>Fazer exercícios de respiração caso a aluna sinta dificuldades em respirar corretamente, principalmente na expiração do ar;</p>		20.min
<i>Gabriel's Oboe</i>	<p>Desenvolver a precisão rítmica;</p> <p>Praticar a musicalidade;</p>	<p>Solfejar com metrónomo se necessário;</p> <p>Cantar as intenções frásicas;</p> <p>Interpretar com acompanhamento do piano;</p> <p>Isolar passagens;</p>		10 min

Avaliação: Observação direta

Reflexão da Aula Nº24

A aula iniciou-se com um exercício de palheta: em que o objetivo passou por emitir um Si longo, de seguida articular 4 tempos a nota com semínimas, colcheias, tercinas e semicolcheias. Posteriormente efetuou-se um exercício de meios tons: tocou-se um si baixando sempre meio tom e por fim voltou-se a subir por meios tons até si de partida.

Como tivemos a presença do pianista acompanhador, modificou-se alguns aspetos que tinham sido delineados na planificação. Contudo houve a oportunidade de a aluna treinar a resistência tocando todo o concerto com piano.

Relativamente ao Concerto, no I andamento a aluna revelou alguma dificuldade em emitir um som claro em todas as notas, portanto optamos por raspar a palheta que estava demasiado forte. O segundo andamento foi tocado com carácter embora as respirações não estivessem a tempo. No que diz respeito à respiração, a aluna não expira corretamente o que depois não permite uma inspiração completa, tornando-se uma respiração superficial. No III andamento faltou direção e suporte. Relativamente ao IV andamento, foi tocado com carácter, mas a aluna teve tendência a correr nas semicolcheias ficando desfasada do piano. O V andamento continua a ser o que tem menos consistência ainda há problemas a nível rítmico, a aluna não tem segurança nas entradas com o piano e atrasa em determinadas células rítmicas o que condiciona a fluidez do andamento.

No final de tocar o *Concerto*, fez-se as correções andamento por andamento. Relativamente ao I andamento foi pedido que a aluna cantasse interiormente enquanto toca para que não haja cortes na melodia. Para o II andamento corrigiu-se algumas intenções melódicas e uns erros rítmicos que surgiram. No III andamento, como a aluna mostrou dificuldade em expirar, fizemos um exercício de respiração, que consistiu em tocar 4 semínimas e uma semibreve à velocidade 60, expirar e inspirar no mesmo tempo e ir subindo a velocidade. Não houve tempo para tocar novamente os últimos dois andamentos, contudo foi feita uma chamada de atenção para as coisas que não correram bem e que devem ser corrigidas pela parte da aluna no estudo individual.

5. Prática de Ensino Supervisionada- Classe de Conjunto

5.1. Caracterização dos alunos

Aluno A - Tinha 10 anos, encontrava-se a frequentar o 1º Grau da EME. Começou a estudar música aos 4 anos com aulas de Saxofone, aos 7 anos ingressou para a EME onde estuda Clarinete. Reside em Belinho, Esposende.

Aluno B - Completou 11 anos, encontrava-se a frequentar o 1º Grau da EME. Começou a estudar música no ano letivo 2020/2021. Reside em S. Paio de Antas, Esposende.

5.2. Caracterização da disciplina de Classe de Conjunto

5.2.1. Competências a desenvolver

Competências que o programa da disciplina deve estimular e cultivar:

- Domínio das competências para tocar em conjunto;
- Domínio da linguagem, conteúdos e conceitos musicais inerentes ao grau em questão;
- Domínio das competências inerentes à apresentação artística em público;
- Motivação para a prática e estudo musical;
- Aluno como parte integrante de um som rico e de âmbito alargado que sozinho não poderia produzir;
- Conhecimento consciente de repertório variado;
- Aperfeiçoar a capacidade auditiva, bem como a análise dos conteúdos formais, melódicos e harmónicos;
- Desenvolvimento da leitura, sistematização de conhecimentos e musicalidade;
- Contribuição para o espírito de equipa, autoconfiança e autoeficácia;
- Respeitar e aprender a valorizar o trabalho dos colegas, assumindo a responsabilidade de cumprir com a sua parte estudada de forma a garantir produtividade nos ensaios.

Propósitos gerais:

1. **Dinamizar a Escola:** Vivenciar a arte na Escola. A prática de música em conjunto permite a socialização musical dos alunos, um ambiente familiar e seguro

onde podem, na segurança do grupo, experimentar e rentabilizar as suas capacidades musicais; concretizar concertos; conhecer, dominar e promover repertório de qualidade para que o possam interpretar noutros contextos, em conjunto, quer em ambientes formais como informais;

2. Projetar a Escola: A Classe de Conjunto pode ser um polo de dinamismo na comunidade, nas escolas e vínculo de proximidade com futuros alunos;

3. Performance e Concertos: As Classes de Conjunto procuram realizar uma panóplia diversa de projetos (repertório, intervenientes, locais e contextos), tendo como raiz um percurso de qualidade, variado em estilo e contexto interpretativo;

4. Experimentar, Criar, Explorar: no contexto de grupo, e depois de este estar coeso, possibilitar aos alunos experimentar novas sonoridades, explorar as suas capacidades criativas (timbre, ritmo, melodia). Fomentar a improvisação;

5. Aprendizagem, exploração e concretização de conhecimentos musicais: a disciplina Classe de Conjunto pode em si, de forma articulada com os conteúdos de formação musical, abarcar um processo de musicalização. Passamos a enumerar alguns dos conteúdos a trabalhar: intenções: afinação, fraseado, planos dinâmicos, andamentos, balanço e pulsação, leitura em sistema de pautas, equilíbrio de som, fusão, respiração e preparação

Tendo em conta o referido anteriormente, apresentam-se os objetivos gerais da disciplina:

- Desenvolvimento da prática instrumental em grupo;
- Criação de métodos de ensaio e trabalho em grupo. Os elementos do grupo deverão perceber a forma saudável de trabalhar em conjunto;
- Desenvolvimento da métrica correta. Pretende-se também trabalhar o reconhecimento auditivo e performativo;
- Aprofundamento do domínio dos elementos básicos da interpretação musical (fraseio, sentido de texto e articulação, planos dinâmicos, identificar os diferentes papéis na interpretação de uma partitura);
- Reconhecer os gestos básicos da direção e adquirir a capacidade de interpretar música de acordo com estes;
- Divulgação dos mais elevados valores estéticos e artísticos;
- Conhecimento do património musical nacional e sempre que possível evidenciar o património musical do concelho;
- Conhecimento e divulgação da música infantil. Para o alcançar deste objetivo, recorrer à visualização de concertos, visitas de estudo para assistir in loco à realização de música historicamente relevante e tecnicamente bem estruturada;
- Exploração da criatividade dos alunos. Improvisação, ornamentação e arranjo de partituras.

Tabela 8. Competências a desenvolver- disciplina de Classe de Conjunto

1º Grau
Competências a desenvolver
Consciência de grupo: postura global, respiração, afinação conjunta, articulação, gestão de dinâmicas em conjunto;
Unificação tímbrica;
Consciência e apropriação da correta afinação, privilegiando a execução melódica em uníssono;
Leitura entoada à primeira vista: graus conjuntos, usando figuras rítmicas até à colcheia;
Trabalho e domínio do próprio instrumento;
Aplicação dos conteúdos musicais do Programa do I Grau da disciplina de Classe de Conjunto;
Consciência e apropriação das regras de palco (ensaio geral, ensaio de colocação, entrada, colocação, performance, saída) de uma forma natural;
Inserção em projetos de grande envergadura, envolvendo a comunidade escolar.

Tabela 9. Conteúdos em estudo no ano letivo 2020-2021 na disciplina de Classe de Conjunto

Conteúdos em estudo no ano letivo 2020/2021	
Escalas	Peças
<p>Escala de Fá Maior, Sol Maior e Dó Maior</p>	<p><i>Skyp to my lou;</i> <i>Jingle bells;</i> <i>Little star;</i> <i>Ma come balli bela bimba;</i> <i>The Martians;</i> <i>The Parade;</i></p>

5.2.2. Critérios de avaliação

Critérios de Avaliação 2020/2021
DISCIPLINA DE CLASSE DE CONJUNTO

Disciplina de Classe de Conjunto: Iniciação, 5º e 6º anos (1º e 2º graus)					
Avaliação Contínua		80%	Avaliação Sumativa	20%	
Atitudes e Valores	30%	Assiduidade Pontualidade	5%	Prova Trimestral	20%
		Autonomia Responsabilidade Comportamento	10%		
		Empenho Hábitos de estudo	15%		
Domínio Técnico e Interpretativo	50%	Leitura	10%		
		Domínio técnico	20%		
		Domínio interpretativo	20%		

Figura 7. Critérios de Avaliação 2020/2021- Disciplina de Classe de Conjunto (1º e 2º Graus)

5.3. Prática Pedagógica: Planificações e relatórios de aula de Classe de Conjunto

A Prática de Ensino Supervisionada de classe de conjunto foi designada pela Escola de Música de Esposende, onde me atribuíram um duo de clarinetes. No total, foram assistidas 27 aulas de Classe de Conjunto divididas ao longo dos três períodos. As aulas de Classe de Conjunto não começaram no início do ano letivo devido à pandemia mundial que estamos a viver, sendo que foi necessário criar condições para que fosse possível juntar os alunos para as funções expectáveis. Deste modo, formaram grupos mais pequenos, onde me foi indicado um conjunto de apenas dois alunos. Não foram lecionadas algumas aulas pela questão do confinamento obrigatório e provas.

Devido aos alunos se encontrarem em regime não presencial, algumas aulas foram lecionadas através de plataformas online. Por não ser possível, ou não ser retirado um resultado proveitoso das aulas de grupo devido a não conseguirem tocar em conjunto, a professora responsável pela disciplina de classe de conjunto, sendo a professora de instrumento dos alunos em questão, resolveu dar online aulas individuais de clarinete. As aulas decorriam às terças-feiras, nas instalações da EB de Forjães, das 13h30min às 14h15min, ou seja, uma duração de 45min.

Em seguida, apresenta-se uma tabela onde estão descritas todas as aulas da disciplina de Classe de Conjunto. A tabela é organizada por número da aula, data de realização e o sumário da mesma.

Tabela 10. Sumários de Classe de Conjunto

Disciplina de Classe de Conjunto		
Aula	Data	Sumário
1º Período		
1 Observada	24/11/2020	Aquecimento: Escala de Fá Maior; Execução de <i>"Brilha, brilha estrelinha"</i> ; Interpretação do duo <i>"Skip to my lou"</i> .
2 Feriado	01/12/2020	
3 Feriado	08/12/2020	
4 Observada	15/12/2020	Avaliação.
2º Período		
5 Observada	6/01/2021	Aquecimento: Escala de Fá Maior; Execução de <i>"Skip to my lou"</i> e <i>"Ma come balli bela bimba"</i> .
6 Observada	12/01/2021	Aquecimento: escala de Fá Maior; Interpretação de <i>"Ma come balli bela bimba"</i> .
7 Lecionada	19/01/2021	Aquecimento: Escala de Fá Maior; Duo: <i>Winter, ade</i> .
8 Confinamento	26/01/2021	
9 Confinamento	02/02/2021	
10 Não houve aula	10/02/2021	
11 Observada (online)	16/02/2021	Escala de Fá M e arpejo; Estudo nº1 (Jacques Lancelot); Peças.
12 Observada (online)	23/02/2021	Preparação para a prova.
13		Preparação para a prova.

Observada (online)	02/03/2021	
14 Observada (online)	09/03/2021	Prova diagnóstica.
15 Observada (online)	16/03/2021	Preparação para a audição de classe.
16 Observada (online)	23/03/2021	Autoavaliação.
3º Período		
17 Observada	06/04/2021	Aquecimento: Escala de Dó Maior; Duo: "The Martians".
18 Observada	13/04/2021	Aquecimento: Escala de Dó Maior; Duo: "The Martians".
19 Observada	20/04/2021	Aquecimento: Escala de Dó Maior; Duo: "The Martians" e "The Parade".
20 Lecionada	27/04/2021	Aquecimento: Escala de Dó Maior; Duo: "The Martians" e "The Parade".
21 Lecionada	04/05/2021	Aquecimento: Escala de Dó Maior; Duo: "The Parade"; Preenchimento de questionário.
22 Faltei		
23 Observada	18/05/2021	Duo: "The Parade"; "The Martians".
24 Observada	25/05/2021	Aquecimento: escala de Dó Maior; Duo: "The Parade"; "The Martians".
25 Observada	01/06/2021	Preparação para a prova final: Escalas de Sol Maior, Fá Maior, Dó Maior e respetivos arpejos; Estudo 1 e 2 de J. Lancelot; "Ronde" de S. Dangain e C. Jacob.
26 Observada	08/06/2021	Execução do repertório para prova de instrumento. Escala e arpejos de Dó Maior, Sol Maior e Fá Maior. Estudos nº1 e 2 de J. Lancelot; "Ronde" de S. Dangain e C. Jacob.
27 Observada	17/06/2021	Prova.

Esta secção contempla o relatório de uma aula assistida e duas planificações com os respetivos relatórios referentes à disciplina de Classe de Conjunto, no sentido de proporcionar uma maior compreensão acerca das atividades/exercícios realizados, assim como da evolução observada nos alunos. Especificamente, é feita uma

identificação da aula (nome da disciplina, número da aula, data de ocorrência, duração e sumário) assim como um relatório onde se analisa em específico todas as atividades realizadas. A escolha destas três aulas em específico deve-se ao facto de serem uma representação do trabalho desenvolvido ao longo do ano pela estagiária, tanto nas aulas a que assistiu, como nas que lecionou.

Grupo: Duo de Clarinetes	Grau: 1º	Disciplina: Classe de Conjunto
Aula Nº: 5		Data: 05 de janeiro de 2021
Horário: 13h30/14h15		Duração: 45´
Sumário:		
Aquecimento: Escala de Fá M;		
Execução de “ <i>Skip to my lou</i> ” e “ <i>Ma come balli bela bimba</i> ”		
Reflexão da Aula Nº5		

A aula teve início com um breve aquecimento: os alunos tocaram a escala de Fá Maior, dois tempos cada nota. Surgiram algumas dificuldades em estarem ambos coordenados, portanto a professora marcou o tempo. Seguidamente tocaram a escala atribuindo quatro semínimas a cada nota. Por fim, tocaram a escala em cânon atribuindo dois tempos por nota.

A professora cooperante fez os alunos refletirem sobre as entradas, inquirindo os alunos sobre quem iria liderar. De seguida, falou-se sobre o papel de um líder no grupo, quais as suas funções e deveres. Esclareceu-se também que tipos de líderes encontramos numa orquestra: maestro, concertino e os chefes de naipe.

Os alunos apresentaram o duo *Skip to my lou*. Havendo alguns problemas de ritmo e coordenação, foi necessário parar e corrigir os alunos.

A docente enfatizou a importância das dinâmicas, falou-se do *p/mp/mf/ff*, pois os alunos mostraram ainda não saber distinguir algumas delas.

A última atividade da aula foi tocarem *Ma come balli bela bimba*. Primeiramente, foi pedido aos alunos que analisassem a armação de clave, onde estes tiveram a oportunidade de explicar o que significava ter o *bemol* na armação de clave e ainda que indicações dava o compasso. Durante a execução os alunos mostraram dificuldades rítmicas logo, foi feito um trabalho individual que consistiu na execução, individual das partes musicais e correção dos erros apresentados.

Grupo: Duo de clarinetes	Grau: 1º	Disciplina: Classe de Conjunto		
Aula Nº: 7		Data: 19 de janeiro de 2021		
Horário: 13h30/14h15		Duração: 45'		
Sumário:				
Aquecimento: Escala de Fá Maior;				
Duo: <i>Winter, ade</i>				
Planificação da Aula Nº7				
Conteúdos Programáticos	Competências a desenvolver	Estratégias	Recursos	Tempo
Escala de Fá Maior	Aquecer; Executar com articulação clara; Procurar unir os timbres; Encontrar a afinação correta; Controlar o som.	Executar a escala a um tempo lento de forma a controlar o ar e o som; Posteriormente tocar a escala com diferentes ritmos ou articulações; Executar a escala em Cânon	Clarinete;	10.m
Duo: <i>winter, ade</i>	Praticar a leitura; Desenvolver precisão rítmica; Desenvolver uma boa respiração: inspiração/expiração; Criar hábitos de comunicação em grupo	Solfejar o andamento com dedilhações; Se necessário trabalhar individualmente para resolver alguma dúvida; Enquanto um aluno toca a sua parte, o outro segue fazendo as suas respetivas dedilhações; Resolver eventuais problemas rítmicos que possam surgir com a redução da velocidade, se necessário, e utilizar diferentes articulações e ritmos; Marcar respirações exemplificando as mesmas; Treinar o contacto visual e comandar as entradas	Lápis; Partitura	35.min
Avaliação: Observação direta				
Reflexão da Aula Nº7				

A aula teve início com a execução da escala de Fá Maior. Os alunos tocaram em conjunto a escala com duas oitavas atribuindo dois tempos para cada nota. O aluno A mostrou algumas dificuldades em executar as notas mais graves devido à incorreta posição dos dedos. Após se ter corrigido o problema do aluno A, ambos os educandos tocaram a escala articulando duas semínimas por nota.

Posteriormente, fez-se a leitura de um Duo que ainda não tinha sido apresentado pelos alunos. *Winter, ade* está escrito em Mib Maior, deste modo foram introduzidas as notas ainda desconhecidas aos alunos: Mib e Láb. A leitura da obra teve início com solfejo de ambas as vozes, auxiliada pela professora estagiária. Relativamente ao solfejo, os alunos não tiveram dificuldades. Depois a professora cooperante atribuiu a

primeira voz ao aluno B e a segunda ao aluno A. Posto isto, a professora estagiária sugeriu que o aluno B tocasse a sua parte enquanto o aluno A estaria a acompanhar fazendo as dedilhações do seu tema musical. De seguida, inverteram-se os papéis, a segunda voz foi ouvida enquanto o colega praticava as suas dedilhações acompanhando a partitura. Por fim, os alunos executaram ambos o duo por partes, no final de cada parte foi corrigido o que correu menos bem e foram feitas sugestões para melhorarem. Foi necessário parar algumas vezes relembrando os bemóis da armação de clave. Contudo, os estudantes mostraram uma boa capacidade de assimilação das notas aprendidas. Foi também treinada a respiração para dar a entrada, atribuindo esse papel ao aluno B. Para finalizar a aula, os estudantes executaram a peça do início ao fim mostrando domínio das notas aprendidas recentemente e grande capacidade de leitura.

Grupo: Duo de clarinetes	Grau: 1º	Disciplina: Classe de Conjunto		
Aula Nº: 20		Data: 28 abril de 2021		
Horário: 13h30/14h15		Duração: 45'		
Sumário:				
Aquecimento: Escala de Dó Maior; Duo: <i>The Martians</i> ; <i>The Parade</i>				
Planificação da Aula Nº20				
Conteúdos Programáticos	Competências a desenvolver	Estratégias	Recursos	Tempo
Escala de Dó Maior	Aquecer; Executar com articulação clara; Procurar unir os timbres; Encontrar a afinação correta; Controlar o som.	Executar a escala a um tempo lento de forma a controlar o ar e o som; atribuindo dois tempos para cada nota; Posteriormente tocar a escala com diferentes articulações; Executar a escala em Cânon	Clarinete;	10.m
Duo: <i>The Martians</i>	Desenvolver precisão rítmica; Desenvolver uma boa respiração: Inspiração/expiração; Criar hábitos de comunicação em grupo; Praticar a afinação; Evidenciar as diferentes dinâmicas	Se necessário trabalhar individualmente para resolver alguma dúvida; Resolver eventuais problemas rítmicos que possam surgir com a redução da velocidade, se necessário, e utilizar diferentes articulações e ritmos; Se necessário, exemplificar as expirações e inspirações; Treinar o contacto visual e comandar as entradas	Lápis; Partitura;	15.min
Duo: <i>The Parade</i>	Praticar a leitura; Dominar ritmicamente; Desenvolver a uniformidade do som.	Solfejar o andamento com dedilhações; Enquanto um aluno toca a sua parte, o outro segue fazendo as suas respetivas dedilhações;		20.min
Avaliação: Observação direta				

Reflexão da Aula Nº20

A aula teve início com o aquecimento, onde os alunos apresentaram a escala de Dó Maior em uníssono com dois tempos cada nota. Durante o aquecimento foram corrigidos problemas de afinação.

Apresentaram o duo *The Martians*. Por ser uma peça que já está dominada ritmicamente, trabalhou-se as dinâmicas, junção e entradas. Foi também desafiado aos alunos aumentar a velocidade onde eles mostraram capacidades de executar na velocidade pretendida.

De seguida, executaram *The Parade*, começando por solfejar em conjunto o ritmo e de seguida solfejar com nome de notas individualmente enquanto o outro aluno acompanhava fazendo as dedilhações e vice-versa. Posto isto, os alunos tocaram em

conjunto, contudo foi necessário parar algumas vezes para melhorar a junção e corrigir problemas rítmicos.

6. Reflexão Final- Instrumento e Classe de Conjunto

Como referido anteriormente, o estágio em questão insere-se no Mestrado de Ensino em Música da Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Superior de Castelo Branco. A Prática de Ensino Supervisionada ocorreu na Escola de Música de Esposende, sob supervisão do Professor Nelson Alves, tendo a Professora Sara Amorim como professora cooperante, proporcionou, à estagiária, a oportunidade de crescimento pessoal, académico e profissional, permitindo, simultaneamente, a construção de uma ponte entre os contextos académicos e profissionais. O objetivo geral deste estágio passou pela aquisição das competências necessárias à docência em Música, a um nível teórico e prático. Como forma de realizar o mesmo, o estágio contemplou duas vertentes: observação e execução (lecionar aulas).

Relativamente às planificações prévias das aulas, consistiu numa forma de orientar e concretizar o processo de ensino-aprendizagem. Contudo, o professor deve ser capaz de adaptar a planificação efetuada, quer face aos acontecimentos em aula quer face às características individuais do aluno, nomeadamente os traços de personalidade, o estado de humor, as capacidades de atenção e concentração, o nível de motivação, as dificuldades individuais e todo e qualquer aspeto que possa interferir no processo de ensino-aprendizagem. Adaptar a planificação implica a adaptação da comunicação e da postura face ao aluno.

Por sua vez, os relatórios atuam como um meio de avaliar a evolução do aluno assim como uma forma de registar estratégias para os problemas encontrados, contribuindo ainda, e não com menor importância, para a organização de todo o trabalho desenvolvido.

6.1. Reflexão - Instrumento

Relativamente às aulas de Oboé com a Lara, sentiu-se uma grade evolução desde a primeira aula, pois a aluna apresentava dificuldades rítmicas, contudo trabalhava e mostrava interesse em superar os obstáculos. A aluna é bastante ansiosa em momentos de avaliações ou gravações, afetando as suas capacidades interpretativas, embora também durante o ano se tivesse abordado esse assunto para ajudar e compreender melhor as suas necessidades.

Pode afirmar-se que a principal dificuldade residiu nas adaptações necessárias para um ensino à distância. Foi efetivamente um ano complicado por todos os ajustes que se tiveram de efetuar devido à situação pandémica. As maiores dificuldades passaram pela falta de contacto com o aluno, primeiro devido à necessidade de distância social (não poder tocar no aluno, experimentar as suas palhetas, estar por perto para verificar a embocadura e outros aspetos de postura), as aulas online também foram um desafio

por não ser possível tocar com o aluno, resolver problemas nas palhetas ou mesmo problemas mecânicos no instrumento. Contudo, por ser desafiante, propiciou a criação de outras ideias de ensino, outros métodos para que os resultados fossem positivos.

6.2. Reflexão- Classe de Conjunto

Em relação às aulas de Classe de Conjunto, foi uma experiência gratificante no sentido de observar a evolução de dois alunos do 1º Grau, alunos que mostraram grande vontade de fazer música em conjunto atendendo sempre às necessidades um do outro. Verificou-se deste modo uma grande evolução por estarem ainda a dominar técnicas básicas do instrumento e conseguiram criar momentos musicais agradáveis. Analisou-se também que estes alunos aprendem facilmente e respondem com brevidade e eficácia ao que lhes é pedido.

As maiores adversidades surgiram face ao ensino não presencial devido à situação pandémica. As aulas foram lecionadas através da plataforma *Microsoft Teams* que, mesmo sendo um ótimo meio para o processo de comunicação no âmbito do processo de ensino e aprendizagem, não permite que os alunos consigam tocar em simultâneo, daí a professora optar por lecionar as aulas individualmente. Além disto, por os alunos estarem ainda no 1º grau e não dominarem tecnicamente todas as posições do instrumento, foi um desafio para a estagiária atender às necessidades de esclarecimento de posições, visto que o clarinete não é o seu instrumento.

De um modo global, este estágio contribuiu para o reforço de aspetos como a responsabilidade, a autonomia, a empatia, a tolerância face à diferença, a motivação, a organização, a comunicação e o respeito pelo próximo, em específico os alunos, os encarregados de educação, os colegas de trabalho e todos os membros integrantes da comunidade educativa. Simultaneamente, foi possível compreender, de forma clara e consistente, a importância e a necessidade de reforçar positivamente as capacidades do aluno, frequentemente através do elogio e de palavras de encorajamento, estimulando a motivação e a não adoção de posturas de desistência.

É legítimo afirmar que esta experiência superou toda e qualquer expectativa desenvolvida previamente, constituindo, desta forma, um marco crucial no crescimento pessoal, académico e profissional da estagiária

PARTE II

Projeto de Investigação

A aceitação do erro como oportunidade de aprendizagem: Gestão da ansiedade em jovens músicos

1. Introdução

Após uma reflexão geral sobre a forma como os estudantes do ensino de música encaram o processo de aprendizagem, é possível constatar o elevado nível de exigência e o desejo de excelência associados à aprendizagem da música, situação que pode gerar níveis de ansiedade significativos. A nossa experiência profissional permitiu-nos verificar que, frequentemente, as crianças querem tocar bem à primeira tentativa, tendo dificuldade em compreender que toda a bagagem musical requer prática e tempo de estudo. Em geral, também mostram que não “podem” errar por receio da reação do professor ou encarregados de educação, sentem-se receosos porque não trabalharam o suficiente ou, outras vezes, porque trabalharam e querem mostrar o esforço despendido nessas tarefas. Marshall (2008) refere que normalmente a sociedade espera que as performances em público sejam perfeitas, colocando assim uma enorme pressão sobre os intérpretes, o que leva, por sua vez, ao aumento de ansiedade na performance (Marshall, 2008, referido por Pinto, 2019).

Propus-me fazer esta investigação na tentativa de “dar voz” às crianças que sofrem destes problemas. Problemas estes que afetam a autoestima das crianças e que afetam a sua autoeficácia. Esta investigação tem o intuito de compreender as necessidades dos nossos alunos, saber escutá-los e, por consequência, saber trabalhar da melhor maneira possível quando revelam estas inseguranças e problemas de ansiedade, evidenciando dificuldades em saber agir perante os erros.

Esta pesquisa pretende focar-se na compreensão do papel do erro na aprendizagem, entendendo-o como fazendo parte integrante desse processo. A consciência do erro e a definição de estratégias para a sua superação contribuem de forma significativa para um desempenho mais eficaz. Nesse sentido, o professor pode ter um papel decisivo para que o aluno aprenda a gerir as situações de erro sem a vivência de ansiedade, desistência, julgamento próprio negativo, falta de motivação e autoestima.

Em suma, a justificativa deste trabalho baseia-se na importância da compreensão do erro no processo de construção da aprendizagem, analisando o papel do professor na correção do mesmo, delineando estratégias de superação que ajudem os alunos a superar as suas dificuldades.

2. Enquadramento teórico

O enquadramento teórico passou pela seleção e estudo da bibliografia especializada nos temas focados neste trabalho, tais como: aceitação do erro, visão dos alunos face ao erro, a ansiedade, estratégias de superação que permitam desenvolver um sentido de autoconfiança, solucionando problemas de ansiedade e o papel da relação professor-aluno.

2.1. O processo de aprendizagem da música - fatores e estratégias

Percebe-se que o sucesso de algumas pessoas é interrompido por algum erro praticado. Tanto na vida profissional, como na vida académica, o simples ato de errar pode desencadear consequências que culminam em transtornos de um indivíduo. Partindo desse princípio, acredita-se que o erro, ao ser considerado como fonte de aprendizagem, viabilizará um caminho de descobertas e desafios que estimulará no educando o prazer do saber e do fazer (Villas, 2013).

A definição de erro emerge quando há a existência de um padrão considerado correto, ou seja, se não houver padrão não haverá erro. Assim, o erro é tudo o que foge desse padrão, é a resposta que não está em concordância com o que é esperado pelo recetor. O padrão é algo a desenvolver até à resposta esperada, portanto, o erro pode surgir quando há tentativa de encontrar soluções para um problema (Luckesi, 2002).

Vários pesquisadores como, Freire (2005 e 2009), Hoffmann (2009), Luckesi (2011), Nogaro e Granella (2004), Mendes (2007), Pinto (2000), Tanus e Darsie (2008), Veríssimo e Andrada (2002), Wolf (2001) referem nos seus trabalhos a importância de utilizar o erro como uma ferramenta durante o processo de ensino-aprendizagem. Pinto (2000), nos seus estudos, afirma que o erro se apresenta como uma pista para o professor organizar a aprendizagem do aluno (Referido por Veado & Silva, 2017).

Portanto, o erro precisa ser utilizado como instrumento didático, como forma de trabalhar e fazer com que os alunos avancem no seu processo de aprendizagem. Além disso, é igualmente necessário que o professor compreenda a mente das crianças e como elas lidam com as repetidas falhas no estudo diário ou o porquê de terem medo de errar nas aulas. “Os erros são fontes inesgotáveis da aprendizagem. É o saber que vem dos próprios erros” (Barrios, 2002, referido por Villas, 2013, parágrafo 18).

E porque é que isto acontece? Não serão os estudantes de música “vítimas do desejo de excelência”? As crianças não suportam o erro, temem não conseguir fazer as coisas à primeira, isto porque a sociedade julga, porque os

professores avaliam e os colegas se comparam. A aprendizagem da música requer prática, e a prática requer o erro, segundo Demo (2001) o erro não é um corpo estranho ou uma falha na aprendizagem. Ele é essencial e faz parte do processo, também Perrenoud (2000) evidencia que todos têm o direito de errar para evoluir, pois só errando é que o indivíduo reflete sobre o problema e como solucioná-lo (Perrenoud, 2000, referido por Villas, 2013).

Segundo Luckesi (2002), os erros da aprendizagem servem positivamente de ponto de partida para o progresso quando são identificados e compreendidos, sendo a sua compreensão fulcral para a superação. O autor defende que convém observar o erro como manifestação de algo não aprendido e algo dinâmico que nos conduz para o avanço. Também outros autores expõem a sua opinião relativamente ao erro, como por exemplo, Almeida (2014) e Alves (2012) consideram este uma parte integrante do processo de aprendizagem (Almeida, 2014; Alves, 2012, referido por Sousa, 2019).

O erro, especialmente no caso da aprendizagem, não deve ser fonte de castigo, pois é um suporte para a auto-copreensão, seja pela busca individual (na medida em que me pergunto como e por que errei), seja pela busca participativa (na medida em que um outro - no caso da escola, o professor - discute com o aluno, apontando-lhe os desvios cometidos em relação ao padrão estabelecido). Assim sendo, o erro não é fonte para castigo, mas suporte para o crescimento. (Luckesi, 2002, p.139).

Segundo Barros e colaboradores (Barros et al., 2016), para os alunos superarem os próprios erros devem descobri-los e debatê-los com o professor. Cury (2004) afirma ainda que “fazer os alunos pensar, refletir sobre o erro de várias formas, podem levá-los a pensar e a reajustar o próprio pensamento” (Cury, 2004, citado por Sousa, 2019, p.13).

Nesta perspetiva, Freire (2009) aponta para a autorregulação como a capacidade que o aluno possui de resolver autonomamente as suas atividades, podendo procurar ajuda para solucionar um problema que surge durante o processo de aprendizagem. O aluno passa a ser parte ativa no processo, toma iniciativas e procura alternativas. Em suma, quando a criança adquire capacidades para percorrer todo esse processo de assimilação, acomodação e equilíbrio, a disposição que ela terá para se autocorrigir será maior, tendo motivação para a aprendizagem. A motivação é um dos aspetos a serem trabalhados durante esse procedimento. Contudo, o que tem acontecido nas escolas é que muitos alunos não conseguem chegar até à autorregulação porque não são incentivados a utilizar estratégias que lhes permitam ter consciência dos processos envolvidos na aprendizagem. Outro fator que inibe, muitas vezes, a motivação é a avaliação escolar, que é realizada muitas vezes de forma punitiva (Freire, 2009, referido por Veado & Silva, 2017).

2.1.1. Motivação

Segundo Pintrich (2000), a planificação da motivação e a ativação da mesma implica adotar metas, de acordo com o tipo de tarefas a que nos propomos, bem como a estimulação de um conjunto de crenças motivacionais, tais como as crenças de autoeficácia, os interesses pessoais nas tarefas propostas e as crenças sobre a importância dessas mesmas tarefas (Pintrich, 2000, referido por Lourenço & Paiva, 2010). No contexto educacional a motivação dos alunos é um importante desafio com que nos devemos confrontar, pois tem implicações diretas na qualidade do envolvimento do aluno com o processo de ensino e aprendizagem. O aluno motivado procura novos conhecimentos e oportunidades, evidenciando envolvimento com o processo de aprendizagem, participa nas tarefas com entusiasmo e revela disposição para novos desafios (Alcará & Guimarães, 2007, referido por Lourenço & Paiva, 2010).

Nos últimos quarenta anos, os investigadores estudaram a motivação dos alunos e aprenderam muito sobre:

- O que leva os alunos a aprender e a quantidade e qualidade do esforço que investem;
- Que escolhas fazem os alunos;
- O que os faz persistir quando a tarefa é difícil;
- De que forma a motivação é afetada pelas práticas do professor e pelo comportamento dos colegas;
- Como se desenvolve a motivação;
- De que modo o ambiente escolar a afeta.

Boruchovitch (2009) refere que existem problemas motivacionais que são confundidos com dificuldades de aprendizagem. Atualmente, não há uma teoria única que seja abrangente e que trate a questão da motivação para a aprendizagem, mas sim várias teorias que identificam diferentes dimensões e processos. (Boruchovitch, 2009, referido por Lourenço & Paiva, 2010). Uma delas aborda a motivação intrínseca e a extrínseca. Deci e Ryan (1985, 2002) propõem a Teoria de Autodeterminação na qual defendem que os objetivos implícitos à motivação são diferentes de indivíduo para indivíduo, dependendo do nível de interiorização que o sujeito faz das suas experiências. Uma regulação intrínseca interpreta o tipo de motivação inata e instintiva em que o indivíduo faz algo pelo interesse e prazer que essa ação lhe proporciona. Pelo contrário, na motivação extrínseca o sujeito atua pela consequência resultante do seu desempenho (Deci & Ryan, 1985, 2002, referido por Lourenço & Paiva 2010).

O aluno intrinsecamente motivado concretiza a tarefa apenas pelo prazer, porque se interessa por ela e se satisfaz verdadeiramente com a atividade em si. No caso do aluno extrinsecamente motivado, realiza a atividade por causas externas, nomeadamente o receio de punições, o anseio de reconhecimento e de obtenção de compensações, ou ainda por reconhecê-la como necessária, embora não seja do seu agrado (Lourenço, & Paiva, 2010, p.134).

Entre os investigadores, é consensual achar que um fator determinante na continuação da aprendizagem após a transição para adolescência depende de a criança ter trocado os fatores externos de motivação por fatores internos (McPherson, 2001). As vantagens de desenvolver a motivação intrínseca vão além de assegurar a continuidade da aprendizagem. É também reconhecido que com motivação intrínseca os alunos tendem a progredir mais rapidamente (McPherson, 2001; Maehr et al., 2002).

O desenvolvimento de motivação intrínseca depende, em muito, da forma como os pais e professores de instrumento interagem com as crianças ao longo do processo de aprendizagem. Portanto, para além da natural preocupação com a aquisição de competências, requer-se muito mais dos professores de instrumento. Para que os alunos desenvolvam as competências necessárias para tocar um instrumento com níveis elevados de sucesso, é determinante que os professores desenvolvam uma atitude pedagógica adequada à conservação de níveis elevados de motivação durante o longo processo de aprendizagem.

Martini e Boruchovitch (2004) salientam que a razão de se conhecer e trabalhar sobre as crenças dos alunos, desde o início do percurso escolar, é o facto de que quanto mais precocemente uma crença é assimilada maior será a dificuldade em modificá-la. Nesse sentido, as autoras identificam algumas ações que promovem a motivação e bom desempenho académico nos alunos:

- A oferta de apoio, incentivo e orientação aos alunos;
- A implementação de ações educativas que tenham como finalidade o crescimento pessoal do aluno e o domínio da tarefa em ambiente de cooperação;
- A preparação de atividades de aprendizagem com um nível apropriado de complexidade, agradáveis e desafiantes para os alunos;
- A promoção de avaliações que também fomentem oportunidades de participação, aprendizagem e melhoria do desempenho dos alunos;
- A utilização de feedbacks positivos acerca da competência e a autoeficácia dos alunos nas atividades, incentivando o esforço e a utilização adequada de estratégias de aprendizagem (Martini & Boruchovitch, 2004, referido por Lourenço & Paiva, 2010).

É conhecido que um fator central para o desenvolvimento pessoal e académico dos alunos são os problemas motivacionais, pois podem comprometer gravemente a aprendizagem dos mesmos (Martini, 2008). Os alunos têm diversos métodos individuais de avaliação do que fazem ou produzem. Para a maioria deles, o que fazem precisa de ser motivante, exigir pouco esforço e de ter alguma utilidade. Dessa forma, eles criam interesse pelas tarefas propostas, e isso condu-los à competência (Lourenço, 2008). Da revisão da literatura constata-se uma distinção entre dois grupos de alunos:

- O que se empenha tendo como principal finalidade aprender;
- O que procura obter boas qualificações, reputação, além de, em certos casos, evitar castigos.

Os alunos que se enquadram no primeiro grupo são os que definem metas de aprendizagem, tendo como resultado um bom desempenho, boas notas e motivação. Consecutivamente, esses alunos revelam maior abertura às correções e não se frustram facilmente. Os alunos cuja única preocupação são os resultados concretos e aparentes, quando têm uma classificação baixa ou não observam, de imediato, o sucesso na aprendizagem, ficam frustrados e não extraem algo de positivo com essa experiência, o que os leva a sentirem-se desmotivados (Martini, 2008, referido por Lourenço & Paiva, 2010).

2.1.2. Agentes de Motivação

2.1.2.1. Aluno

Na aprendizagem musical os padrões de motivação influenciam o aluno muito mais cedo do que no ensino académico geral (O'Neill, 1995). O aproveitamento do espaço da aula é substancialmente diferente, uma vez que esta decorre numa situação individual, provocando um relacionamento aluno/professor significativamente mais estreito do que no ensino genérico, pois a comunicação é estabelecida entre os dois e não entre um grande grupo. Um fator adicional a ter em conta é a necessidade de orientar o estudo e solidificar as bases, pois quanto mais exigente for esse trabalho, melhor estruturado ficará o conhecimento musical e menos espaço será concedido à possibilidade de fracasso. O medo do insucesso não leva automaticamente à passividade ou à evitação. O que importa são as crenças motivadoras. Os alunos dão razões diferentes para o seu sucesso ou insucesso, as crianças ou jovens que veem o fraco desempenho como resultado de fraca capacidade esperam novamente que o insucesso aconteça. Os pensamentos negativos que são repetidamente associados a uma tarefa ou atividade ligam-se a situações de aprendizagem semelhantes. Como tal, os alunos tendem a classificá-lo como “demasiado difícil” ou “ameaçador” (Turner & Meyer, 1998). Autores firmam que os concursos/competições influenciam negativamente a motivação dos alunos (Asmus, 1989). Por outro lado, autores como Austin (1988) defendem que o autoconceito e a motivação aumentam quando os alunos se preparam para competições, pois ficam mais predispostos às atividades e envolvem-se nelas de uma forma mais persistente (Referido por Pinto, 2004).

Muitos objetivos de aprendizagem necessitam de um empenho ativo por parte do aluno, sendo necessário um investimento em termos de esforço. O esforço refere-se a um ato intencional que aumenta o empenho para com a tarefa tais como o aumento da atenção, concentração e da quantidade de tempo gasto, ou fazendo atividades específicas. Contudo, o esforço muitas vezes declina quando uma tarefa se torna mais complexa ou menos interessante, quando se encontram obstáculos ou quando os alunos se distraem devido a atividades concorrentes. Nesta altura, necessitam da força de vontade para manter a atenção e o esforço. Pais e professores veem igualmente a

persistência como um aspeto importante da força de vontade. Contudo, a investigação tem revelado que a persistência não é necessariamente uma virtude. Alguns alunos tentam a mesma estratégia vezes sem conta com o intuito de completar uma tarefa (elevada persistência) enquanto outros põem de lado uma estratégia ao primeiro sinal de insucesso (baixa persistência). A primeira estratégia diz respeito à capacidade dos alunos para iniciar um plano de solução sem demasiada hesitação. A segunda estratégia diz respeito à capacidade dos alunos para avaliar se é proveitoso continuar com o plano de solução ou se é melhor desistir dele porque não levará a lado nenhum. Os alunos que têm uma boa ideia do objetivo de aprendizagem e que também têm acesso a um repertório de estratégias para arquitetar um plano adequado de solução usam o seu esforço construtivamente. Conseguem avaliar quais as estratégias que são úteis e também controlar se as estratégias selecionadas são eficazes para alcançar o objetivo (Boekaerts, 2002). Os alunos que têm uma conceção errada do objetivo ou da falta de estratégias adequadas podem também persistir, mas o seu esforço não é direcionado (Skinner, 1995, referido por Boekaerts, 2002).

A fixação de um objetivo de aprendizagem refere-se à seleção de uma estratégia de motivação que se ajusta à situação real de aprendizagem. Esta estratégia consiste em tentativas ativas por parte do aluno para ativar as crenças motivadoras favoráveis, para prestar atenção aos indícios relevantes no ambiente de aprendizagem e para ignorar os sinais que distraem o indivíduo da aprendizagem. Os alunos que passam o tempo a avaliar as situações de aprendizagem em termos dos seus próprios objetivos descobrem estados finais desejáveis e indesejáveis. Os alunos que começam o processo de aprendizagem ativando crenças favoráveis, particularmente as crenças de autoeficácia e de orientação para o domínio, precisam de menos encorajamento dos outros para começar. Além disso, as crenças motivadoras favoráveis chamam a atenção dos alunos levando a um interesse e confiança em relação à sua própria capacidade para fazer a tarefa muito maiores (Boekaerts, 2002).

2.1.2.2. Professor

Numa primeira fase, os alunos avaliam o professor pelas suas qualidades pessoais (Davidson et al., 1995, referido por Pinto, 2004), sendo mais tarde valorizadas as capacidades musicais. É importante que o professor motive o aluno não apenas a curto prazo (em contexto de audição ou concurso), mas também a longo prazo, encorajando-o continuamente (Asmus, 1986, referido do por Pinto, 2004).

Ainda relativamente ao professor, o entusiasmo e a vivacidade são aspetos muito importantes para a motivação, sobretudo nos alunos mais jovens (Davidson et al. 1995), pois os professores mais entusiásticos são mais capazes de captar a atenção dos alunos, bem como obter um feedback imediato das atividades, produzindo nos alunos um sentimento de sucesso. Por outro lado, Ryan e Grolnick (1986) referem que

professores mais controladores despoletam uma baixa autoestima nos seus alunos (Davidson et al.,1995; Ryan & Grolnick, 1986, referido por Pinto, 2004).

Boruchovitch (2009) destaca a necessidade de transformar a sala de aula num ambiente afável, ativando no aluno o sentimento de pertença. É essencial que o professor construa um ambiente onde o aluno se sinta integrado, veja clarificadas as suas dúvidas e os pedidos de ajuda. Concretamente, a motivação não é somente uma característica própria do aluno, é também mediada pelo professor, pelo ambiente de sala de aula e pela cultura da escola.

Além disso, é desejável que se incuta nos alunos a importância do fator ‘esforço’, pois fará com que eles continuem à procura do sucesso (Asmus, 1989; O’Neill & Sloboda, 1995, referido por Pinto, 2004), bem como é fundamental para o sucesso do aluno que o professor encontre um equilíbrio entre o desafio e a competência, entre o ponto de excelência e desistência de cada aluno e ajuste os seus objetivos ao nível de esforço necessário (O’Neill, 1999). Os professores de instrumento deverão ajudar os alunos a atingir níveis elevados de eficácia na aprendizagem. Conseguirão fazer isso por, em primeiro lugar, ajudar os alunos a centrar a sua atenção no que é necessário fazer (processo) para dominar uma tarefa ou resolver um problema, em vez de dar a entender que a chegada a essas metas depende de capacidades ou talento inatos (O’Neill & McPherson, 2002; Schunk & Pajares, 2005, referido por Lourenço & Paiva, 2010).

Quando os alunos centram a sua atenção no talento inato tendem a atribuir o sucesso ou insucesso das aprendizagens, aquisição e desenvolvimento das competências, a fatores que fogem ao seu controlo ou a fatores imprevisíveis, portanto, nada do que fizerem vai poder alterar essa realidade. Além disso, ao ajudarem os alunos a entender que as falhas e os erros fazem parte do processo de aprendizagem, os professores ajudá-los-ão a perder o receio de falhar. Quando os alunos entendem os erros cometidos ao longo da aprendizagem como ‘medidores’ de talento ou de potencial, tendem a desenvolver um medo desmesurado de falhar, e não se propõem a si próprios desafios ligeiramente além do que acreditam ser capazes de atingir (O’Neill & McPherson, 2002, referido por Cardoso, 2007).

Uma segunda maneira de ajudar os alunos a atingir níveis elevados de eficácia na aprendizagem passa por dar-lhes o feedback apropriado, quando são bem-sucedidos ou quando falham. Quando falham é importante que os professores façam críticas construtivas, centradas no que os alunos necessitam de mudar e como podem fazer essas mudanças. Abordar o insucesso desta forma ajuda os alunos a adotarem uma perspetiva construtiva de autoeficácia. Quando os alunos são bem-sucedidos, os professores devem evitar cair na tentação de elogiar o talento ou a inteligência dos alunos. Em vez disso, deverão reforçar e elogiar o esforço despendido e as estratégias usadas pelo aluno, e como estes contribuíram para que fossem bem-sucedidos. Por último, os professores deverão promover a repetição de experiências de aprendizagem positivas. A repetição desse tipo de experiências promove também a sensação de

autoeficácia na aprendizagem (Dweck & Molden, 2005; Dweck, 2006, referido por Cardoso, 2007).

2.1.2.3. Escola

Goodlad (1983) investigou a relação entre o funcionamento da Escola e os resultados dos alunos, tendo concluído que o interesse e os resultados dos alunos são profundamente influenciados pelo ambiente de cada Escola na medida em que a entreajuda, a cooperação e amizade são propícias a experiências mais fortes e duradouras. A Escola, em articulação com a família e a comunidade, no acompanhamento do trabalho do aluno, contribui para uma maior motivação e sucesso escolar (Goodlad, 1983, referido por Pinto, 2004).

No entender de Pajares e Schunk (2001) a Escola é observada pela sociedade ocidental como uma componente socializadora de grande importância que influencia na vida das pessoas (Pajares & Schunk, 2001, referido por Lourenço & Paiva, 2010).

Assim, no entender de Vygotsky (1991), a Escola deve concentrar esforços na motivação dos alunos, o que estimula e ativa recursos cognitivos. A motivação deverá ser vista como essencial no processo de aprendizagem, salvaguardando os casos em que se observem excessos. As motivações, tanto intrínseca quanto extrínseca, em excesso acarretam danos para os alunos, sendo importante que haja um equilíbrio entre ambas (Vygotsky, 1991, referido por Lourenço & Paiva, 2010).

2.1.2.4. Família

Comportamentos que a família deve ter para que um aluno tenha mais probabilidades de sucesso:

- Enfatizar o esforço e não o talento, tendo cuidado para não criar uma dependência dos fatores de motivação extrínseca (como a recompensa);
- Envolver-se nas atividades musicais, estar presente nas performances dos filhos e fornecer suporte emocional - para que estes se sintam apoiados e queridos;
- Estar envolvidos de forma ativa nas aulas dos filhos;
- Não ser necessariamente músicos, mas envolver-se com a música de forma crescente, a partir do momento em que os filhos a começam a estudar;
- Ouvir e discutir, demonstrando com esta atitude, o apoio incondicional às atividades musicais dos filhos (Pinto, 2004).

2.1.2.5. Meio Envolvente

O meio é bastante importante para influenciar a motivação do aluno de música (Persson et al. 1992) pois, pelo contacto com profissionais e com contextos que abram horizontes, o aluno cria afinidades com os músicos e a música em geral, em termos de perspetivas futuras (Persson et al., 1992, referido por Pinto, 2004).

No meio que rodeia o aluno de música, a figura do amigo possui um lugar de destaque, pois a aprovação dos pares torna os alunos mais confiantes e fortes, fazendo-os sentir mais competentes (Davidson et al., 1995, referido por Pinto, 2004).

Na maioria dos casos, a aprendizagem dá-se no meio social e temporal em que o indivíduo convive, sendo a sua conduta normalmente alterada por esses fatores. Nesta sequência, Vygotsky (2003) menciona que o pensamento propriamente dito é produto da motivação, isto é, dos nossos desejos, necessidades e interesses, realçando o facto desse processo ser influenciado pelos contextos de vida e pelas interações que aí se vão desenvolvendo. Tendo em consideração o pensamento acima descrito de Vygotsky, é impossível planear uma ação pedagógica sem antes determinar o universo de cada aluno nos seus diferentes aspetos. Ou ainda, a preocupação com a aprendizagem incide sobre perspetivas de planear tarefas de tipo cognitivo, sendo necessário pensar no indivíduo como um todo (Vygotsky, 2003; Zabala, 1998, referido por Lourenço & Paiva, 2010).

2.2. A aceitação do erro como oportunidade de aprendizagem

Segundo Nogaro & Granella (2004):

Ao pesquisar sobre o erro observamos que ele está presente desde o surgimento da humanidade, em diferentes contextos, como na religião, ciência, moral e ética. Na religião, por exemplo, o erro é visto através do pecado, ou seja, é algo ruim e que deve ser punido. Já na ciência, o erro é visto como parte do processo de se buscar um conhecimento de algo (Nogaro & Granella, 2004, citado por Veado & Silva, 2017, p.641).

Todo o organismo humano ou animal pode aprender por tentativa erro. Quando se tenta resolver um problema e se faz várias tentativas, esta ação revela que o indivíduo aprende por si mesmo. O processo de aprendizagem constrói-se, muitas vezes, por tentativas e aproximações sucessivas. “O processo de aprender é cheio de idas e vindas, envolvendo tentativas, hipóteses e levantamento de suposições. É comum considerar que as pessoas errem em suas tentativas de aprender e, refletindo com o erro voltam aprendendo” (Correia, 2005, p.14).

Se reconhecermos a constituição do erro, podemos superá-lo de forma significativa para o crescimento. Os erros sempre ajudaram a humanidade a crescer, assim sucedeu

com os cientistas, criadores, inventores. O inventor da lâmpada incandescente, Thomas Edison, para chegar à descoberta da lâmpada experienciou malsucedidos no processo. No entanto, Edison afirmava não haver razão para desistir, pois tinha conhecimento de muitos modos de como não fazer uma lâmpada, logo estaria mais perto de ter sucesso do que longe (Luckesi, 2011, referido por Veado & Silva, 2017). Assim, podemos concluir que a prática está ligada à aprendizagem e conseqüentemente ao erro, e que esta prática será percorrida por caminhos de sucessos e insucessos, de construção e validação (Mendes, 2007). Moço (2012) acrescenta que é quase impossível uma aprendizagem sem erros, pois eles fazem parte deste processo. Os erros são obstáculos encontrados na procura do conhecimento, os quais devem ser ultrapassados pelas crianças de forma a tornarem-se algo produtivo (Moço, 2012, referido por Veado & Silva).

Luckesi (2002) afirma ainda que o insucesso pode servir de ponto de partida para o avanço. O autor sugere que o erro escolar deve servir como um trampolim para alcançar o sucesso do conhecimento. Ou seja, o insucesso não deve ser visto como algo negativo ou como justificativa para a punição do aluno. A criança deve usá-lo, para aprender a partir do que não aprendeu, onde ela, por algum motivo, errou. Desvalorizar o erro da criança envolve retirar suporte para o seu raciocínio. Sem o acolhimento e compreensão dos erros, os alunos ficarão limitados, impossibilitando, assim, a criação e autonomia do sujeito (Luckesi, 2002; 2011).

Abrahão (2007) e Freire (2009) revelam que ao fazer uso do erro construtivo deixaremos de vê-lo como um insucesso, ou como algo que deve ser punido, pois o erro não demonstra que o aluno não aprendeu, mas sim que ele está no caminho para a aprendizagem. Desta forma, os autores concordam que passar a ver o erro como uma possibilidade de reconstrução do caminho para o conhecimento, faz com que ele seja visto como uma etapa da aprendizagem sistemática (Abrahão, 2007; Freire, 2009, referido por Veado & Silva, 2017).

De acordo com Mendes (2007), o erro deveria ser parte do processo de ensino - aprendizagem, devendo ser usado como ferramenta para encontrar novas alternativas de acertos, promovendo a aprendizagem. Desta forma, deve ser utilizado para construir estratégias que auxiliem o desenvolvimento da aprendizagem, proporcionando assim um meio para o aluno adquirir autonomia e ser parte ativa do seu processo de aprendizagem, sem que haja grandes traumas psicológicos.

Piaget apresentava o erro como algo necessário e construtivo que faz parte do processo. O mais importante não é o erro, mas sim a ação mental e a resposta que o aluno dá após o erro cometido. Para Piaget os alunos dão 3 tipos de resposta ao erro: no primeiro nível são indiferentes ao erro; no segundo nível o erro apresenta-se como problema a ser resolvido; no terceiro nível, o aluno adquire competências de autonomia na construção do conhecimento (Correia, 2005).

Nogaro e Granela (2004) defendem que o professor pode recorrer a diferentes métodos quando há a presença do erro, que são definidos como teorias psicológicas do

erro na educação: empirismo-associacionismo, romantismo e construtivismo. No empirismo-associacionismo, o erro é inaceitável e deve ser punido, aquilo que o aluno produz não tem relevância, o processo não é valorizado, o aluno pode sentir impotência e outros sentimentos desagradáveis que o impede de evoluir; no romantismo, o educador aceita o erro como um processo natural, que poderá ser corrigido de forma também natural ao longo do tempo; no construtivismo, o educador tem uma visão problematizada do erro e não o trata de forma reduzida, mas como oportunidade de invenção e descoberta (Nogaro & Granella, 2004, referido por Veado & Silva, 2017).

Olhar para o erro de forma positiva como ferramenta construtiva, pode ser um primeiro passo para uma nova forma de educar, considerando que ele promove a reflexão do aluno no processo de aprendizagem. Segundo Silva (2008), o erro aponta para aquilo que está inadequado e faz com que o próprio aluno reconstrua ou reformule o esquema em que se deu o erro. Desta forma, a criança poderá ser parte ativa do processo, tomando para si a importância da sua participação. A noção de erro construtivo leva-nos a pensar que essa é uma abordagem educativa inovadora, porém alguns autores já enunciavam esse tema no século passado, como Piaget, Ausubel e Freire, contribuindo, assim, com ideias de grande importância para a evolução deste instrumento, que é o erro construtivo (Veado & Silva, 2017).

2.2.1. Avaliação construtiva

As avaliações são situações propensas a produzir altos níveis de ansiedade. A ansiedade pode ser observada muito antes das provas, na véspera ou mesmo durante a prova (Birenbaum & Pinku, 1997, referido por Cunha et al, 2017).

Segundo Mendes (2007), a avaliação é uma ferramenta que tem como objetivo verificar o nível de conteúdos aprendidos pelos alunos. Essa ferramenta é usada como parte final do processo de ensino-aprendizagem, procurando penalizar aqueles que não alcançaram o sucesso na avaliação, fazendo com que este seja medido pelo número maior de acertos acerca dos conteúdos. Porém, ao darmos um novo significado a esse instrumento, Mendes (2007) relata que o erro deverá ser visto como parte interativa do processo de ensino-aprendizagem. A autora defende que a avaliação faz parte do processo e é um instrumento que ajuda a criança a encontrar o caminho para a aprendizagem, ao promover o saber, faz com que o aluno reflita sobre o que errou encontrando, assim, a resposta correta (Mendes, 2007, referido por Veado & Silva, 2017)

Também Luckesi (2011) afirma que a avaliação deveria servir como um instrumento para diagnosticar os problemas e erros dos alunos e, a partir daí, deve haver uma intervenção sobre o que foi diagnosticado. Essa intervenção seria olhar o erro como algo construtivo, sem preconceitos e verificar o que se pode fazer através dele, procurando o caminho para o acerto. Pinto (2000), na sua investigação, afirma

que é necessário haver uma nova forma de atuação do professor em relação às avaliações, para que haja a modificação do uso do erro, passando o professor a ser uma peça fundamental na reconstrução do conhecimento.

Para Silva (2008) a avaliação nesta perspectiva servirá como um instrumento que irá contribuir com a construção do conhecimento, o que possivelmente aproximará o aluno do professor, para que ambos discutam sobre o conteúdo da avaliação, os acertos e os erros (Silva, 2008 referido por Veado & Silva, 2017).

2.3. Perspetiva dos professores e dos alunos sobre o erro na aprendizagem

Autores como Hadji (1997) e Cavalari (2008) defendem que o professor deve ser o orientador do processo de autoavaliação para que os seus alunos sejam cada vez mais autónomos. Pretende-se que o aluno seja capaz de fazer a sua autocorreção, e para isso é necessário que este compreenda o erro e crie condições e estratégias para o ultrapassar. Verifica-se que os alunos devem desenvolver capacidades de autoquestionamento, refletindo sobre aquilo que estão a fazer e como superar (Hadji, 1997; Cavalari, 2008, referido por Sousa, 2019).

Segundo Freire (2005), o educador aprendeu a conduzir os alunos a uma memorização mecânica do conteúdo narrado, fazendo com que eles apenas reproduzam o que lhes foi transmitido. O aluno funciona assim como um mero reprodutor escolar da sequência que lhe foi ensinada. Paulo Freire propôs, como alternativa, que o ensino se orientasse na direção de uma educação com incentivo libertador, estimulativo e que desenvolvesse a curiosidade de aprender. Sugeriu que o professor mudasse a sua atitude frente aos erros, considerando-os com degraus para futuros acertos. Para se tornar um verdadeiro mediador entre o aluno e o objeto do conhecimento, o professor precisa encarar a avaliação escolar de modo a torná-la um processo de compreensão da aprendizagem do aluno e reelaboração do seu próprio plano de ensino. É essencial que se dê oportunidade de expressão ao aluno que procura soluções intuitivas e novos pensamentos (Freire, 2005, referido por Veado & Silva, 2017).

Vygotsky (2007) refere que a melhor forma de ensino é aquela em que o professor se torna um mediador no processo de ensino-aprendizagem. Logo o papel do professor é o de também contribuir para que o aluno aprenda sem muito sofrimento e angústia, pois ele contribui para que o aluno não tenha grandes traumas durante o processo de ensino-aprendizagem. Desta forma, o professor tem a tarefa de conduzir o aluno dando suporte necessário, tanto psicológico, quanto didático, para que este consiga superar os desafios e obstáculos encontrados durante o processo. Vygotsky propõe a existência de dois níveis de desenvolvimento no aluno: o primeiro nível define como zona de desenvolvimento real, que é aquilo que o aluno já aprendeu, aquilo que ele já consegue

fazer sozinho, sem a ajuda de outra pessoa; o segundo será a zona de desenvolvimento potencial, relacionado com as habilidades que o sujeito construiu através do desenvolvimento real, logo, este segundo será aquilo que o indivíduo será capaz de construir a partir da interação com os outros e com a orientação de indivíduos mais competentes (Vygotsky, 2007, referido por Veado & Silva, 2017).

O professor pode utilizar o erro como uma ferramenta pedagógica, ajudando o aluno a identificar várias formas de raciocínio para detetar o erro e corrigi-lo. Porém, corrigir requer cuidado, pois sabemos que corrigir por vezes significa retrain, logo, é necessário ter sensibilidade e atenção ao espectro emocional. Uma correção menos adequada pode levar a problemas de segurança num indivíduo com baixa autoestima. Posto isto, o professor deve criar contextos favoráveis ao desenvolvimento de momentos autorreflexivos (Correia, 2005; Cury 2004; Lyster & Renata, 1997; Silva & Figueiredo, 2006; Sousa, 2019).

O professor pode fazer uso do erro transformando-o em recurso pedagógico, identificando as diversas formas de raciocínio que leva ao erro e tentando corrigi-las, porém, corrigir requer cuidado. Corrigir pode significar retrain. É preciso ter sensibilidade e observar sempre o aspeto emocional. Uma correção inadequada pode levar a autoestima do aluno a níveis muito baixos (Correia, 2005, p.15).

Paulo Freire, referido por Veado e Silva (2017), defende que educar é um ato de amor; desta forma, concluímos que não é um ato de punição. O professor não deve identificar o erro, nem tão pouco corrigi-lo imediatamente, mas sim questionar ou apresentar pistas de orientação de forma a desenvolver o raciocínio do aluno, levando-o a identificar e solucionar o erro (Santos, 2002).

Dos alunos espera-se que adotem uma postura motivacional, passando da motivação extrínseca para a motivação intrínseca, onde se demonstra interesse, satisfação, compromisso e sentimentos de autoeficácia e de autorregulação. Estas características promovem um maior envolvimento do sujeito na sua própria aprendizagem (Ryan & Deci, 2000).

2.4. A ansiedade em jovens músicos: causas e sintomas

Segundo a definição de ansiedade da *American Psychiatric Association* (2013):

Perturbações de ansiedade consistem em distúrbios que partilham entre si características como o medo e a ansiedade excessivos, assim como perturbações comportamentais relacionadas. Medo é a resposta emocional à perceção de uma ameaça iminente, enquanto a ansiedade é a antecipação de uma ameaça futura. Apesar destes dois estados emocionais apresentarem as suas diferenças, estes podem sobrepor-se. No entanto, o medo está mais ligado a surtos de excitação

automática necessários para lutar ou fugir do perigo imediato, enquanto a ansiedade corresponde a comportamentos mais evasivos, em preparação para um perigo futuro.” (citado por Pinto, 2019, p.5).

A literatura apresenta várias definições de ansiedade e de ansiedade relativa ao desempenho musical. Porém, as definições incluem frequentemente o sentimento de tensão, apreensão e preocupação. Kenny (2016) define a ansiedade como uma emoção que surge quando nos sentimos ameaçados por algo que testa as nossas capacidades. Spielberger (1971) menciona que a ansiedade pode ser vista como uma resposta emocional a uma situação de *stress*, entendida como ameaçadora. Wilson e Roland (2002) referem-na como um medo exagerado, muitas vezes incapacitante. Para Lark (1993), a ansiedade pode ser entendida como um sintoma emocional que desencadeia uma variada sucessão de desequilíbrios emocionais, sociais, químicos e físicos. De acordo com o autor, esta ânsia pode ser “um estado inquieto, apreensivo ou preocupado a respeito do que possa vir a acontecer” (Lark,1993, referido por Taveira, 2015, p. 16). Izard (1977) acredita que a ansiedade é uma emoção complexa que pode estar combinada com mais emoções como: a raiva, a vergonha, a culpa e a excitação (referido por Damas, 2017). Barlow (2000), por sua vez, define-a como uma estrutura cognitivo-afetiva dentro do nosso sistema motivacional defensivo, que provoca sensação de incontrolabilidade focada em futuras ameaças ou eventos negativos (referido por Kenny, 2011). Valentine (2002) também partilha a sua definição relativa a este problema como uma experiência angustiante relativa às exposições em público. Kenny (2009) define a ansiedade como uma experiência acentuada de ânsia que se relaciona com o desempenho musical, surgindo através de vulnerabilidades biológicas e/ou psicológicas que se manifestam por combinações afetivas, cognitivas, sintomas somáticos e comportamentais (referido por Damas,2017).

Segundo Mesquita & Duarte (1996) o estado de ansiedade é determinado por uma angústia e preocupação exageradas. Os autores Dryden e Gordon (1993) definem-na como uma preocupação indevida acerca de algum acontecimento indesejável. Os autores referem ainda que esta pode ser sentida pelo indivíduo como uma ameaça. Esta descrição de ansiedade é mais frequente em situações que envolvem atos ou avaliações sociais (Dryden & Gordon,1993; Mesquita & Duarte, 1996, referido por Taveira, 2015).

Segundo Cordioli e Manfro (2004), a ansiedade passa a ser patológica quando se torna uma situação desagradável e incómoda, que surge sem estímulo externo apropriado para explicá-la, podendo ser caracterizada por transtornos de ansiedade social¹ ou fobia social² (Cordioli & Manfro, 2004, referido por Sinico & Winter, 2012).

¹ A ansiedade social generalizada consiste em temer todas as situações sociais. Por outro lado, na ansiedade não generalizada o indivíduo receia um número limitado de situações. (Pinto,2019)

² De acordo com a *American Psychiatric Association* (1994), a fobia social é um medo irracional, persistente e intenso de situações que impliquem o contacto com pessoas fora do contexto familiar e que obrigue a uma observação direta por elas. O indivíduo tem medo de, ao agir, ser ridicularizado e humilhado em público, deste modo, a antecipação do

Com base nas afirmações de *American Psychiatric Association* (2013), geralmente a perturbação de ansiedade inicia-se na infância ou adolescência, podendo ocorrer devido a uma experiência humilhante, stressante, embaraçosa ou pode ser incendiário e desenvolver-se lentamente (referido por Pinto, 2019).

O processo de preparação de uma obra musical requer do instrumentista um conjunto de conhecimentos, técnicas e habilidades. Segundo Kenny (2003) a performance exige destreza motora, coordenação, concentração, memorização e habilidades interpretativas. A junção destes elementos, dependendo da pessoa, da tarefa ou da situação a ser enfrentada, pode causar ansiedade nos músicos. (referido por Sinico & Winter, 2012). Também West (2004) “considera que a performance musical seja uma das atividades humanas mais difíceis e exigentes; pois geralmente ocorre em situações onde o custo pessoal, em caso de fracasso ou de uma performance num nível inferior ao exigido, é muito alto” (citado por Nascimento, 2013, p.14). Espera-se que a performance seja artisticamente satisfatória e recompensadora, porém infelizmente isso nem sempre acontece. Para alguns músicos, esta atividade pode ser bastante ameaçadora, podendo por consequência afetar o resultado performático (Nascimento, 2013).

Muito se sabe acerca da ansiedade de palco e como os músicos lutam para enfrentar esse problema. No entanto, muitas vezes a ansiedade não surge só no dia da performance. Por vezes os alunos lutam com a ansiedade nas suas casas, no seu estudo diário. Essa ansiedade pode surgir através da frustração de estudar repetidamente e não alcançar o objetivo pretendido.

Além da ansiedade na performance e o medo do palco, poucos são os trabalhos que referem o problema posterior: o estudo individual criado por tensões que culminam num bloqueio de ansiedade. Durante o processo de preparação do repertório, o músico enfrenta problemas técnicos e interpretativos que necessitam de ser dominados e superados. Contudo também os prazos, desejos e expectativas são fatores que podem conduzir o músico a um estado de ansiedade (Sinico & Winter, 2013). “A ansiedade relativa ao desempenho musical é um problema que afeta os músicos, e, em alguns dos casos, é um factor debilitante que pode ter um impacto negativo no desempenho e na saúde dos indivíduos.” (Damas, 2017, p.48).

Cirujeda (2004) refere que segundo alguns estudos, cerca de 20% dos alunos que iniciam os estudos nos conservatórios de música abandonam-nos por não conseguirem controlar a ansiedade que surge antes de um concerto, exame ou audição, entre outras situações. Verifica-se também que no caso dos estudantes que continuam os seus

acontecimento real provoca-lhes ansiedade e as situações sociais passam a ser evitadas. Os indivíduos que apresentam o distúrbio de fobia social evitam situações sociais como conhecer pessoas novas, ser o centro das atenções, ser chamado na sala de aula, fazer exames, atuar em palco, ser criticado, falar numa reunião ou até fazer chamadas telefónicas. Luciani faz também referência às fobias sociais quando fala da ansiedade destrutiva e caracteriza-as pelo medo persistente e excessivo que não é racional e está relacionado com as antecipações de um objeto, situação ou experiência específicas (Luciani, 2002, p. 58).

estudos, as percentagens de abandono oscilam entre os 40% e 60% (referido por Martins, 2013). Como menciona Vincent Cichowicz (2009) “a batalha não é com o nosso instrumento é com nós próprios” (citado por Martins, 2013, p.30).

No mesmo sentido, Cirujeda (2004) refere:

Tenho visto muitos estudantes e profissionais da música verem limitadas as suas qualidades interpretativas. Um sofrimento que interfere duplamente no indivíduo: em primeiro lugar no desconforto que se experimenta quando se sofre de ansiedade, por outro lado, ver como o futuro profissional fica prejudicado (citado por Martins, 2013, p.30).

Crianças muito jovens raramente têm ansiedade de performance, pois ainda não fazem julgamentos dos seus próprios erros. A transição da infância para a adolescência pode trazer os primeiros sintomas de ansiedade. O aumento da capacidade autorreflexiva, a interpretação do mundo que as rodeia, a parentalidade ou outras experiências pessoais podem estar associados nessa transição (Kenny, 2004, referido por Nascimento, 2013).

Drahota et al (2013) concluíram que as crianças com mais idade tendem ser mais afetadas pela ansiedade em comparação a crianças mais novas. Oliveira (2012), comparou os níveis de ansiedade num grupo de alunos e os resultados indicaram que o grupo com baixo desempenho foi significativamente o mais ansioso (Drahota et al., 2013; Oliveira, 2012, referido por Grilo et al., 2012).

A ansiedade para a criança é evidentemente uma sensação desconfortável, devido a não se conhecer tão bem como um adulto. A criança não consegue descrever o que se passa com ela, nem identificá-lo como anormal. É necessário referir que a ansiedade não é, necessariamente, um fator negativo para o ser humano, porém, quando é exposto a uma situação de desconhecimento ou de difícil controlo, pode tomar grandes proporções (Serra, 1989, referido por Grilo et al., 2012).

A ansiedade pode afetar tanto de forma positiva como negativa a performance musical. Em música, podemos observar que a ansiedade tanto pode ser um elemento que restringe ou facilita a atividade musical. A qualidade da performance está relacionada com a excitação, ou seja, baixa quantidade de excitação poderá resultar numa execução enfadonha. Por outro lado, uma excitação excessiva pode levar à perda de concentração, falha de memória e instabilidade no corpo e instrumento musical (Wilson, 2002, referido por Sinico & Winter, 2013). Em Wilson & Roland (2002) pode concluir-se que um certo grau de ansiedade é saudável para os músicos no momento da atuação. A performance musical, pelo facto de se exercer fora do contexto da aula, pode ser entendida como uma ameaça, pelo que se torna necessário o músico aprender a lidar com ela, preparando-se e adotando estratégias cognitivas e comportamentais para reduzir, minimizar, controlar ou tolerar os sintomas que possam surgir nesse momento (Wilson & Roland, 2002, referido por Taveira, 2015).

Em relação à ansiedade e rendimento, um nível ótimo de ansiedade pode ser benéfico para o rendimento ou desempenho em qualquer tarefa de execução. Por essa razão, a ansiedade só passa a ser considerada patológica quando o indivíduo, sem razão aparente, sente uma emoção desagradável e incômoda e a sua intensidade, duração e frequência vão aumentando, prejudicando a atividade social e profissional, ou seja, passa a estar incluída dentro da Fobia Social (Taveira, 2015),

(...) algumas ansiedades contêm em si os recursos afectivos e as potências intelectuais do eu no apogeu da sua eficácia. As ambivalências da ansiedade revelam-se na ansiedade do exame ou do concurso que se resolve, para alguns, numa atitude de vigilância e de ataque e, para outros, num comportamento de fuga, de submissão, ou de abandono (Gall, 1978, citado por Taveira, 2015, p.20).

Por vezes confunde-se ansiedade na performance (ansiedade de desempenho) com medo de palco. Steptoe (2001) distingue os dois conceitos afirmando que:

Primeiramente, ansiedade na performance musical refere-se especificamente aos sentimentos experienciados pelos músicos. Em segundo lugar, a ansiedade na performance musical ocorre em muitos contextos e não somente no palco. [...] Em terceiro lugar, o termo “medo [de palco]” implica em um medo súbito ou pavor, enquanto a ansiedade na performance musical pode ser bastante previsível e se desenvolver gradualmente ao longo dos dias que antecedem a uma ocasião importante (Steptoe, 2001, citado por Sinico & Winter, 2013, p.292).

Steptoe (2001) revela então que a ansiedade na performance musical acompanha o músico durante todo o processo, ao passo que o medo de palco consiste no medo repentino relacionado com o momento da atuação. Segundo Sinico e Winter (2012), Freud realizou a distinção entre estas emoções: a ansiedade relaciona-se com o estado e ignora o objeto, ou seja, uma pessoa protege-se do medo com a ansiedade. Por outro lado, o pânico, aparece de forma súbita, sem preparação cognitiva.

Estas diferentes emoções são muitas vezes confundidas pelos músicos, sendo importante fazer esta distinção para que se apliquem estratégias apropriadas a cada indivíduo e às suas necessidades. É essencial compreender que o músico pode enfrentar sintomas de ansiedade desde a preparação até à execução, isto é, a ansiedade na performance acompanha o músico durante todo o processo, ao passo que o pânico é momentâneo, evidenciando-se no momento da apresentação.

2.4.1. Causas da ansiedade

Segundo Valentine (2004) existem três fatores que contribuem para a ansiedade na performance: a pessoa, a tarefa e a situação:

➤ No que toca a **variáveis pessoais**, dizem respeito às características do indivíduo, ou seja, características da sua personalidade tais como, perfeccionismo e autoestima. Trata-se de um fator individual, manifestado pelo indivíduo na sua relação com o meio envolvente (Valentine, 2004 referido por Sinico & Winter, 2013). O comportamento individual pode ser compreendido como a reação e a soma de interações pessoais, sendo que cada pessoa é única e reage consoante as suas características (Sinico & Winter, 2012). Dentro das particularidades internas Rodrigues (2009), além da personalidade e do perfeccionismo, destaca a motivação, autoconfiança, as falhas de memória, a experiência, a importância da preparação, cansaço, etc. (Rodrigues, 2009, referido por Taveira, 2015).

Destacamos algumas variáveis que consideramos mais relevantes na sua relação com a ansiedade na performance musical:

- A **autoestima**- Esta compreende a maneira como o indivíduo pensa sobre si e consiste num processo, desenvolvendo-se ao longo do tempo.

As crianças, a partir dos 7 anos de idade, aproximadamente, começam a fazer julgamentos sobre si mesmas, relativamente às suas habilidades académicas e atléticas, aparência física, amizades, apelo romântico, aceitação social entre colegas e relacionamento com os pais. Adicionalmente, o nível de autoestima das crianças consiste em duas avaliações internas, nomeadamente a discrepância sobre si mesmas e a noção de apoio que recebem das pessoas importantes que as rodeiam, tais como pais e colegas (Pinto, 2019, p.13).

Segundo Mei-Yuk (2011) níveis altos de autoestima provêm de crianças que evidenciam maior sensação de apoio. Contrariamente aquelas que reportam menos sensação de apoio revelam níveis de autoestima mais baixos. O mesmo autor menciona que a partir de estudos já existentes é possível verificar que a autoestima é provavelmente um elemento que afeta o nível de ansiedade na performance musical (Mei-Yuk, 2011, referido por Pinto, 2019).

- O **perfeccionismo** é uma das características mais comuns nos músicos, que levam muitas vezes a estados de ansiedade, que incapacitam a obtenção do resultado desejado (Luciani, 2002, referido por Taveira, 2015). A preparação exaustiva para alcançar a perfeição pode deixar os músicos mais propensos a sofrer de ansiedade no momento da execução musical em público (Kenny, 2004, referido por Taveira, 2015). Segundo Patston e Osborne (2016) “os dois períodos críticos para o desenvolvimento de perfeccionismo consistem no início da infância e adolescência, chegando a ser identificado até mesmo em crianças do primeiro ano escolar” (citado por Pinto, 2019, p. 15). Por um lado, “grandes níveis de perfeccionismo provocam perturbações como,

anorexia nervosa, bulimia nervosa, fobia social, perturbações de pânico, ansiedade, depressão, ou perturbações obsessivo-compulsiva” (Pinto, 2019, p.15), por outro lado, pode estar relacionado com resultados e características positivas, como a autoeficácia³ e a motivação para a realização. Resumindo, o perfeccionismo pode ter efeitos positivos ou negativos na vida de um músico, pois pode manter padrões pessoais de desempenho elevados e tentar alcançá-los; a parte negativa surge quando a preocupação sobre os possíveis erros e a sua relação com a ansiedade é superior a qualquer outra variável (Kobori et al., 2011, referido por Pinto, 2019).

- O **Gênero** do indivíduo também pode ser determinante. Estudos revelam que a ansiedade relativa ao desempenho musical tem maiores níveis de prevalência no sexo feminino (Kenny, 2016). Sinico e Winter (2012) referem que o “desenvolvimento de transtornos de ansiedade em mulheres ainda são desconhecidas e necessitam ser adequadamente investigados, supondo que fatores genéticos e os hormônios reprodutivos femininos poderiam desempenhar papéis importantes na expressão destas diferenças de gênero” (Sinico & Winter, 2012, p.46).

- O nível da ansiedade é proporcional à **tarefa**, isto é, quanto mais difícil a tarefa, maior a ansiedade sentida (Sinico & Winter, 2012). “Entre os fatores musicais que podem influenciar na preparação e realização da tarefa e, consecutivamente, causar ansiedade, estão: o repertório, a leitura à primeira vista, o estudo individual, o ensaio e a memorização” (Sinico & Winter, 2013, p. 244). Outro fator condicionante é a probabilidade de errar, portanto se a obra não está dominada, os níveis de ansiedade na performance são mais altos. (Wilson, 2002). Situações avaliativas também podem evidenciar altos níveis de ansiedade. Birenbaum e Pinku (1997), referem que a ansiedade relativa às provas pode ser observada muito antes da véspera ou situação de avaliação. Essa ansiedade é gerada com o medo de falhar (Grilo, et al., 2012).

- ◆ Relativamente ao repertório, o programa deve ser escolhido de forma a acusar prazer e bem-estar no intérprete, para que este não tenha pensamentos negativos em relação à sua capacidade de execução.

Um tipo de repertório que está para além das capacidades do músico pode levar ao aumento do medo de falha, que, por sua vez, levará à ansiedade na performance. Por conseguinte, será fundamental que o intérprete planifique a sua apresentação de acordo com a suas limitações (Papageorgi et al., 2007, citado por Pinto, 2019, p.26).

- ◆ A leitura à primeira vista, quando o músico se defrontar com uma partitura desconhecida, tem a necessidade de comunicar as múltiplas indicações (altura, ritmos, articulações, andamentos, dinâmicas, expressão, fraseado, afinação, entre outros

³ Autoeficácia consiste na percepção que um indivíduo tem sobre a sua capacidade de performance numa determinada situação. (American Psychological Association, 2018).

elementos). Esta tarefa pode ainda ser mais stressante se a leitura à primeira vista for avaliativa (Sinico & Winter, 2012).

◆ A memorização é normalmente vista como benéfica por permitir uma maior liberdade de expressão musical. No entanto, para muitos músicos é um fator que cria bastante ansiedade por poder exercer uma consequência negativa na performance devido à possibilidade de sofrer uma perda de memória durante a interpretação (Sinico & Winter, 2012). Os transtornos de ansiedade podem interferir diretamente com o processo de atenção e provocar prejuízos de aprendizagem e memória (Cunha et al., 2017). Em conformidade com estes autores também Marshall (2008) e Williamon (2002) referem que os lapsos de memória são umas das principais causas de ansiedade (referido por Pinto, 2019).

➤ A ansiedade provocada pela **situação** é de carácter individual, pois pode diferenciar-se de pessoa para pessoa. Contudo, apesar da individualidade de cada um, as apresentações a solo, apresentações em público, concursos e apresentações de obras difíceis, propiciam mais ansiedade do que apresentações em grupos pequenos, estudo individual, apresentação por prazer ou peças mais fáceis e que estão dominadas (Hamann, 1982, referido por Sinico & Winter, 2012).

Os fatores situacionais contribuem para o desencadear da ansiedade, como por exemplo, o tamanho da sala e o estatuto do público (Ryan, 2005, Wilson, 1999, referido por Taveira, 2015).

Segundo vários autores a ansiedade relativa ao desempenho musical tem-se revelado um sério problema que tem impedido muitos alunos de iniciarem uma carreira e que tem interrompido várias carreiras promissoras de alto nível (Damas, 2017).

2.4.2. Sintomas

O despoletar do sentimento de ansiedade tem um alcance em três tipos principais de sintomas interligados: **fisiológicos, comportamentais, emocionais.**

Tabela 11. Sintomas associados à ansiedade

Sintomas fisiológicos	Sintomas comportamentais	Sintomas mentais
Nervosismo; Dor de cabeça; Aumento do batimento cardíaco; Palpitações; Falta de ar (aumento da atividade pulmonar); Hiperventilação; Boca seca; Transpiração; Visão desfocada; Arrefecimento do corpo (levando o indivíduo a ficar com as palmas das mãos suadas); Náuseas; Diarreia; Tonturas. (Marshall,2008; Sinico & Winter,2013; Spielberg, 1979)	Agitação; Tremores; Rigidez; Comprometimento da própria performance; Dificuldade em manter a postura, movimento natural e falhas técnicas. (Marshall,2008; Valentine, 2004; Sinico & Winter, 2013; Steptoe, 2001)	Sintomas cognitivos consistem na perda de concentração, distração elevada, falha de memória, pensamentos negativos, interpretação errada da partitura. Os sintomas emocionais apresentam-se em forma de apreensão, medo de falhar, medo de ser avaliado, pânico ou irritabilidade. (Marshall,2008; Sinico & Winter, 2013).

Segundo Lark (1993):

As nossas glândulas supra-renais aumentam sua produção de adrenalina e cortisona quando a química do corpo se ajusta para enfrentar a crise. (...) causa a aceleração dos batimentos cardíacos e das pulsações, a respiração torna-se pouco profunda e rápida, mãos e pés ficam gelados. (...) os músculos (...) ficam tensos e contraídos. O sistema nervoso simpático também deflagra a liberação de açúcar armazenado no fígado, um aumento na taxa metabólica do corpo, inibição da ingestão da digestão e uma excessiva secreção de ácido no estômago (citado por Taveira, 2015, p.29).

2.4.3. Efeitos da ansiedade antes da performance

Neste subcapítulo evidenciar-se-á a forma como a ansiedade pode afetar os músicos quando não é devidamente controlada. A ansiedade faz parte da vida dos indivíduos, podendo manifestar-se dias, semanas, antes do espetáculo ou durante as aulas e estudo diário.

Klickestein (2009) apresenta uma listagem com os efeitos da ansiedade antes da performance:

1. Evitar estudar;
2. Estudar obsessivamente;
3. Estar constantemente atarefado, desorganizado;
4. Depressão, fadiga, desleixo;
5. Preocupação, pensamento distorcidos;
6. Dor de cabeça;
7. Insónias;
8. Dificuldades de concentração;
9. Dor de estômago, perda de apetite;
10. Problemas nos relacionamentos;
11. Declínio de aproveitamento escolar;
12. Abuso de substâncias nocivas à saúde.

Músicos que sofrem de ansiedade pré-performance tendem a dar desculpas para evitar o estudo. “Músicos ansiosos frequentemente evitam praticar porque ir para a sala de estudo obriga-os a enfrentar os seus medos.” (Klickestein, 2009, p. 136). Embora também se possa verificar o oposto, há músicos que começam a estudar de forma obsessiva colocando a própria saúde em risco. “Muitos ultrapassam seus limites físicos e acabam na lista de feridos” (Klickestein, 2009, p.136). Outros tendem a ficar desorganizados “Alguns procrastinadores exibem excesso de ocupação ou desorganização porque o turbilhão criado por eles mesmos os impede de resolver seus problemas de desempenho.” (Klickestein, 2009, p. 136).

Juntamente com esses efeitos comportamentais, os *performers* ansiosos suportam consequências mentais e emocionais - como preocupação e pensamento distorcido (...). Músicos com problemas também podem crescer deprimidos e tem dificuldades em concentrar-se na prática. Outros lutam com dores de estômago, perda de apetite, dores de cabeça ou insônia (Klickestein, 2009, p. 136).

Os efeitos da ansiedade durante a performance, segundo o mesmo autor (Klickestein, 2009, p. 136), são geralmente os que se manifestam pouco antes da apresentação:

Tabela 12. Efeitos da ansiedade

Efeitos Físicos	Efeitos Mentais e Emocionais:
Tremores;	Medo;
Mãos frias;	Confusão;
Aceleração dos batimentos cardíacos;	Lapsos de memória;
Aumento da transpiração;	Pensamentos distorcidos;
Náuseas, zumbidos, inquietação;	Agitação;
Tensão muscular;	Hipersensibilidade;
Insegurança nas passagens mais técnicas;	Pensamentos negativos;
Défice ou aumento desmesurado das respirações;	Vergonha;
Boca seca;	Raiva;
Vontade urgente e constante de urinar;	Pânico;

(Adaptado de Martins,2013)

Todos estes efeitos contribuem em grande medida para comprometer o trabalho despendido pelos músicos, não os deixando expor todas as suas capacidades artísticas.

Segundo Dryden & Gordon (1993) os pensamentos intrusivos e a perceção exagerada de ameaça devem ser considerados seriamente, desde cedo, para evitar a sobreposição de sintomas que podem gerar um círculo vicioso em quem se sentiu uma vez ansioso. No limite pode entrar-se em hiperventilação, o que pode causar desmaios, vertigens ou palpitações, alimentando assim a ansiedade e o círculo vicioso. Segundo os autores, os níveis de ansiedade podem ser reduzidos se nos forcarmos a enfrentar situações difíceis e desconfortáveis, mas ainda toleráveis de modo a não entrar em pânico e assim os ir reduzindo aos poucos (Dryden & Gordon, 1993, referido por Taveira, 2015).

2.5. Estratégias de Superação

Para controlar os níveis de ansiedade antes e durante a performance, os músicos podem adotar uma série de estratégias que permitam diminuir ou controlar os sintomas da ansiedade e deste modo aumentar o seu rendimento. Por vezes, os professores assistem ao estado de ansiedade dos seus alunos e sentem-se impotentes. As estratégias apresentadas podem beneficiar tanto estudantes como professores de música, pois estes últimos podem-nas utilizar como ferramentas que lhes permitam trabalhar com os alunos e no futuro diminuir a ansiedade. “Para criar confiança, tu

precisas de habilidades específicas para gerar a força interior e preparação completa” (Klickestein,2009, p.146).

Os músicos costumam utilizar estratégias que incluem desde respiração profunda, relaxamento muscular, meditação, imersão no conteúdo musical através do estudo analítico, leitura e distração com outros temas (Steptoe, 1989, referido por Sinico & Winter, 2012). Contudo, para alguns a ansiedade é tão elevada que são necessárias estratégias e tratamentos específicos para minimizar esses sintomas, aumentando o desempenho.

Quanto aos tratamentos para amenizar os sintomas de ansiedade, podemos citar a terapia cognitiva, comportamental ou cognitivo-comportamental.

- A terapia cognitiva caracteriza-se por “mudar os modelos de pensamentos negativos que levam a comportamentos inadequados” (Kenny, 2005, p.185). Isto é, altera os padrões de pensamento que dão origem a comportamentos inadequados. São trabalhadas duas variantes: a reestruturação cognitiva, que é “um processo através do qual há substituição de pensamentos negativos irracionais, improdutivos e catastróficos por formas de pensar mais racionais; e a terapia de inoculação de stress, que substitui as autoafirmações negativas por instruções de tarefas orientadas” (Nascimento, 2013, p.36).

- A terapia comportamental tem por objetivo substituir os comportamentos inadequados pela aprendizagem de novos comportamentos. Segundo Wilson (1999) “é a dessensibilização sistemática que enfatiza a necessidade pela exposição progressiva ao objeto de medo ao mesmo tempo mantendo um estado relaxado” (citado por Taveira, 2015, p.33). Este é um processo pelo qual a pessoa tenta manter-se calma à exposição progressiva ao estímulo temido até que consiga aplicar as suas novas habilidades na situação que lhe causa ansiedade. Geralmente inicia-se com o processo imaginativo e depois com a exposição do estímulo real (Nascimento,2013).

- A terapia cognitivo-comportamental é baseada nos princípios da psicologia da aprendizagem, aliando os princípios da terapia cognitiva e da terapia comportamental. Consiste em ajudar o sujeito a identificar, analisar e substituir os pensamentos e comportamentos indesejados por pensamentos positivos e orientados (Nascimento, 2013). Para Kenny (2005), a terapia cognitiva - comportamental é:

Uma combinação de intervenções educativas e psicológicas que se baseiam na ideia de que a mudança dos padrões de pensamento negativo e dos comportamentos que pode ter efeito poderoso sobre as emoções de uma pessoa, que por sua vez, pode alterar o comportamento das pessoas em situações em que as emoções negativas surjam (Kenny, 2005, citado por Sinico & Winter 2012, p.59).

Sadock (2007) afirma que a terapia cognitivo-comportamental é uma forma eficiente, geralmente de curta duração, de lidar com os transtornos de ansiedade e Kenny (2004) afirma que vários estudos mencionam a eficácia da terapia cognitivo-

comportamental em estudantes que sofriam de uma grande ansiedade na performance musical (Sadock, 2007; Kenny, 2004, referido por Nascimento, 2013).

Outros métodos usados para minimizar os sintomas da ansiedade são a técnica de Alexander e Erickson, *biofeedback*, musicoterapia, hipnoterapia ou intervenção por medicamentos (Sinico & Winter, 2012). Valentine (2002) refere que Brodsky e Sloboda, por sua vez, mencionam as técnicas de Feldenkreis, exercícios aeróbicos, treinar a gestão da ansiedade, dessensibilização cognitiva, desenvolvimento de interesses e *hobbies* fora da música, ensaio mental, terapia nutricional, autoafirmações positivas, orações, relaxamentos, ioga, entre outros (Valentine, 2002, referido por Nascimento, 2013).

Apresentamos, em seguida, uma breve descrição dessas estratégias e terapias:

1. Relaxamento induzido no qual através da respiração profunda os músculos ficam tensos e relaxados, alternadamente, para que o aluno desenvolva um autoconhecimento do corpo e possa corrigir-se nas mais diversas situações. Segundo a autora, após seis sessões de treino de relaxamento, o método mostrou-se eficaz na redução da frequência cardíaca e ansiedade. As técnicas de respiração são estratégias de enfrentamento geralmente associadas ao relaxamento (Nascimento, 2013).

2. As autoafirmações positivas, ou *Self-talk*, é uma técnica que exige que o performer se foque no diálogo interno identificando as autoafirmações negativas e as substitua por autoafirmações positivas e realistas (Kenny, 2011, referido por Nascimento, 2013).

3. O ensaio mental, ou prática, mental é uma estratégia na qual o músico realiza mentalmente a sua performance apenas com o movimento de dedos e mãos e gestos musicais, sem utilizar o instrumento. Esta estratégia pressupõe o controlo das habilidades motoras necessárias. No entanto, não é um substituto para a prática motora. Esta forma de estudo proporciona a familiarização com a partitura (Nascimento, 2013).

4. A técnica de Alexander é um método que ambiciona criar consciência corporal através da reeducação de movimentos. É um método em que o aluno aprende um conjunto de habilidades através de instruções verbais e demonstrações práticas, apontando a redução de tensão desnecessária e o equilíbrio adequado nas diferentes partes do corpo. Esta reeducação corporal e dos movimentos é estimulada a partir de exercícios que procurem a correção da postura corporal. Apesar de a técnica não ter sido feita com a finalidade de diminuir a ansiedade na performance musical, pesquisadores afirmam a efetividade no controlo dos batimentos cardíacos e no fortalecimento de uma atitude positiva (Valentine, 2004, referido por Sinico & Wilson, 2012). Valentine (2002) refere ainda que mais de metade dos músicos de orquestras britânicas usam algum método complementar para a redução de ansiedade e desses a técnica de Alexander foi o mais apontado (48%) (Valentine, 2002 referido por Nascimento, 2013).

5. O Biofeedback é uma técnica que ajuda *performers* ansiosos a reduzir a tensão muscular e envolve o retorno imediato da informação muscular através da

eletromiografia. A técnica permite identificar quais os músculos que estão sob tensão durante determinado movimento ou até em estado de “repouso”. Desta forma, o músico desenvolverá a capacidade de autorregulação voluntária desses grupos musculares e das emoções associadas. Segundo Kenny (2011) ainda existem poucos estudos para que possa ser afirmada a efetividade dessa técnica (Kenny,2011, referido por Nascimento, 2013).

6. Para Wilson (2009), o Exercício Físico é um antídoto eficaz contra a ansiedade e depressão, demonstrando também aptidão para promover a resistência ao stresse.

7. A hipnoterapia utiliza técnicas de hipnose para facilitar a análise de situações passadas que devem ser superadas; posteriormente, utiliza a sugestão de estados emocionais desejáveis ao paciente. Kenny (2011) afirma que “somente um estudo conseguiu resultados significativos utilizando essa técnica e que apenas 12% das pessoas conseguiram entrar em estado de hipnose. Por tudo isso, são necessários mais estudos para comprovar a efetividade e aplicabilidade da técnica” (citado por Nascimento, 2013, p.38).

8. Em relação ao Ioga e à Meditação, “Kenny (2011) revela que não existem pesquisas suficientes para comprovar a eficácia dessas técnicas na redução da APM; no entanto, as terapias trazem numerosos benefícios para a saúde do músico” (citado por Nascimento, 2013, p.39).

Densereau (1985), referido por Sinico e Winter (2012), define quatro categorias para lidar com a ansiedade:

1. Estratégias de planeamento e preparação: tem como objetivo organizar o que deve ser estudado, criando uma rotina/planeamento, atendendo às necessidades do músico e do material em estudo, não esquecendo a gestão do tempo de estudo;

2. Estratégias executivas: o músico encara a partitura como uma fonte de informação que o ajudará na interpretação, compreendendo as diferentes secções e trabalhando de forma a dominar as passagens consideradas difíceis/problemáticas, quer seja alterando o andamento da obra progressivamente como modificando as estruturas rítmicas;

3. Estratégias de avaliação: permitem que o músico avalie a sua interpretação, podendo recorrer à gravação. Se o músico estiver consciente da sua prestação, fará um estudo mais rigoroso e focado em eliminar os pontos de maior dificuldade, podendo, deste modo, detetar dificuldades ou corrigir erros existentes. Por outro lado, músicos que não tentam conhecer as causas dos seus problemas acabam por fazer tentativas inúteis não conseguindo aprender com os erros cometidos;

4. Metaestratégias: Estão associadas a estratégias de controlo: estratégias de conhecimento específico (estratégias que o músico conhece), relacional (compreensão de como diferentes estratégias ajudam nas diferentes tarefas) e estratégias de conhecimento geral (onde o músico conhece a quantidade de esforço necessário para colocar as estratégias em prática).

Outras formas que podem ajudar a solucionar os problemas de ansiedade e melhorar o desempenho na performance:

- Escolha do repertório: Wilson (1999) defende que se o repertório faz com que se sinta mais ansioso, deve considerar o nível das peças (referido por Sinico & Wilson, 2012). A escolha do repertório acessível pode beneficiar a performance, funcionando como motivação. O material não deve ultrapassar a capacidade técnica, sendo que material acessível dá espaço físico, mental e emocional para experimentar e consolidar bons hábitos anteriormente praticados. Estudantes que normalmente optam por um repertório excessivamente complicado para as suas capacidades, lutam contra uma preocupação técnica e normalmente está associada a perigo que resulta numa diminuição da segurança, aumentando os níveis de ansiedade (Martins, 2013).

- Se a leitura à primeira vista é um fator que faz crescer a ansiedade, sugere-se que o intérprete adote uma rotina diária com estratégias para praticar a leitura à primeira vista, familiarizando-se com procedimentos e técnicas que auxiliem o processo do solfejo, memorização, resolução de intervalos, ritmos menos usuais, a diversidade de articulações, andamentos, expressão musical, entre outros (Sinico & Winter, 2012).

- Uma boa planificação da prática do estudo diário é essencial, sendo que este cuidado garante que o tempo de preparação seja suficiente.

- Organizar a agenda, sendo que planificação deve ter alguma flexibilidade, para que se possa modificar alguns aspetos se necessário. Se por uma eventualidade não se for capaz de cumprir o que idealizou para o estudo, pode-se sempre recuperar no dia seguinte. O indivíduo não deve permitir ser vítima de autoimposição. Similarmente, pode auxiliar escrever o plano e tê-lo à vista.

- Reforçar o hábito de praticar a situação da performance. “Os hábitos que permitem atuar de forma expressiva em publico só podem ser adquiridos através da prática” (Martins, 2013, p. 38). Praticar a performance em vários ambientes, permitindo-se sentir a atmosfera do concerto. Neste sentido, deve-se projetar uma boa apresentação.

- Hábitos de estudo: fomentar bons hábitos de estudo previne os sintomas de ansiedade. Segundo Cirujeda (2004) “Algo fundamental é ter bons hábitos de estudo, tanto para prevenir e não promover a ansiedade do palco como para que os estudos sejam otimizados e possamos retirar mais proveito de várias maneiras.” (citado por Martins, 2013, p. 39). O tempo que o sujeito dedica à preparação contribui para evitar habituais momentos de ansiedade. Por outro lado, a realização de pausas para evitar a fadiga é conveniente. Não se deve estudar obsessivamente pois, muitas vezes, quando os alunos encontram uma passagem técnica desafiante empenham-se para conseguir dominá-la. Se exagerarem demasiado na preparação, podem acabar por sacrificar a técnica, a estética, a expressão musical e muitas das vezes a própria saúde (lábios, costas, mãos, dedos, etc.). Quando ocorrem estas situações a ansiedade dispara. Sugere-se que quando não for capaz de executar uma passagem corretamente, deve tranquilizar-se, executá-la por partes, relaxar, pensar em várias possibilidades, tendo sempre em conta que nada de mal acontecerá se não executar de forma perfeita. A

situação pode tornar-se frustrante após várias tentativas falhadas. Se ficar preso numa passagem e decidir deixá-la para o dia seguinte, provavelmente sentirá emoções adversas para com a partitura. Quando isto acontece, é aconselhável que termine o estudo com algo mais fácil de executar, que seja agradável, onde se possa disfrutar do prazer e só depois finalizar a sessão de trabalho (Martins, 2013).

- Os alunos devem utilizar uma atitude positiva. Todos os indivíduos têm momentos ou emoções negativas, pensamentos desagradáveis que projetam o futuro. Não os podendo evitar, depende do indivíduo afastar este tipo de pensamentos. Nem todo o repertório é do agrado de todos, nem os professores o serão, e isso não se pode evitar. Porém, podemos acautelar a atitude de modo a tornar as situações mais agradáveis. Repetir sistematicamente aspetos que não nos agradam só irá contribuir para as tornar mais desagradáveis. Depois de cada sessão de trabalho propõem-se afirmar frases positivas em relação ao trabalho efetuado a nós próprios, não devendo focar a atenção nos erros cometidos, nas metas não alcançadas, mas sim no que é possível fazer para enfrentar os problemas;

- Martins (2013) sugere que os estudantes se foquem na concentração. Alguns motivos de distração no estudo são externos (ruídos, rádio, televisão, revistas, etc.), mas podem existir outras perturbações, como por exemplo, pensamentos indesejados. Quando estes tipos de situações ocorrem, propõem-se que tente afastar este tipo de sentimentos e que se centre novamente na tarefa. Se eventualmente não for possível afastar esse tipo de pensamentos, talvez a melhor opção seja fazer uma pausa do estudo. Nesse intervalo de 10 a 15 minutos pode dedicar o pensamento e essas imagens que o tem distraído no estudo, percebendo porque está a acontecer e resolver essa questão, para quando voltar ao estudo estar mais atento;

- Desdramatização do erro, isto é, podemos errar, pois é algo inerente à condição humana. Os erros podem acontecer a qualquer momento da nossa vida, contudo não devemos encarar isso como um futuro de fracasso. (Martins, 2013)

Kenny et al (2014) efetuaram um estudo cujo resultado demonstraram que 60% dos participantes identificaram que a melhor estratégia para enfrentar a ansiedade é o aumento da prática instrumental; a estratégia de respirar fundo ficou em segundo lugar (50,4%). Outras das estratégias mais reportadas foram, *self-talk* positivo (46,4%), simulação da performance (44,7%), familiarização com o palco (42,4%), e técnicas de relaxamento (36,9%); 31% utilizam medicamentos para controlar a ansiedade, ansiolíticos (5%) e antidepressivos (4%).

Um estudo realizado por Osório et al. (2017) revela quais as causas da ansiedade na performance musical e a eficácia das estratégias de *coping* para lidar com o problema. A experiência contou com 214 músicos e os resultados indicaram que 39% dos participantes apresentaram indicativos de ansiedade na performance musical e que as estratégias de *coping* mais comuns consistiram em técnicas de respiração e relaxamento (66%), e aumento da prática do instrumento (53%), consideradas eficientes por, pelo menos, 49% dos participantes. Dentro das estratégias reportadas com menos frequência encontravam-se o uso de antidepressivos e ansiolíticos, assim

como a procura de um psiquiatra ou psicólogo. Os autores referiram ainda que 18% dos músicos com ansiedade na performance musical usavam medicamentos e 6% usavam medicação não prescrita (Osório et al.,2017, referido por Pinto,2019)

A autora, Sofia de Melo (2008) propõe um guião de relaxamento específico para crianças. Este permite melhorar o bem-estar e o desempenho das crianças nas aulas de instrumento e nas audições escolares. Neste guião são abordados exercícios de relaxamento específicos para diversas partes do corpo, tais como o queixo, face e nariz, estômago, mãos e braços, pescoço e ombros. Todos os exercícios começam com uma contração do músculo ou da parte do corpo humano, seguida de uma fase de relaxamento. Para uma melhor compreensão e adaptação dos exercícios às crianças, a autora utiliza uma espécie de representação, teatro ou “faz de conta”, em que, umas vezes, utiliza situações ou objetos conhecidos pelas mesmas, com as quais conseguem estabelecer ligações.

De seguida iremos apresentar um exercício de relaxamento para as mãos e braços como exemplo deste tipo de abordagem específico para crianças:

Para melhorares as sensações e bem-estar, com estes exercícios, deves seguir as seguintes regras, das quais destacamos:

- Deves fazer exatamente o que eu digo;
- Deves esforçar-te por fazer o melhor possível o que eu digo;
- Deves prestar atenção ao que acontece no teu corpo;
- Deves praticar estes exercícios, jogos.

Relaxamento de mãos e braços:

1. Agora vais imaginar que tens uma laranja na tua mão. Quero que a apertes com muita força, como se lhe quisesses tirar o sumo todo. Sente as forças que a tua mão e o teu braço estão a fazer quando espremes a laranja.

2. Agora deixa cair a laranja. Repara como estão os músculos da tua mão e do teu braço quando não fazes força.

3. Agora imagina que tens uma laranja em cada mão e que estás a espremer as duas. Tenta espremer com toda a tua força, para tirar todo o sumo. Isso mesmo! Que força que tens!

4. Deixa cair as laranjas, e sente como os teus braços e mãos estão bem relaxados.

5. Vamos repetir. Imagina que tens mais laranjas, uma em cada mão e estás a espremer com toda a força que tens. Assim está bem. Sente como os teus braços estão duros quando fazes força. Agora podes deixar cair as laranjas. Sente os teus braços e mãos relaxados (Melo,2008, citado por Martins,2013, p.48).

Quando o nível de ansiedade é realmente alto e as estratégias são inúteis perante a situação, pode ser necessário recorrer a tratamentos médicos e/ou farmacêuticos. Os medicamentos atuam no controlo fisiológico do organismo, diminuindo a ação da adrenalina na corrente sanguínea (Steptoe, 2004, referido por Sinico & Winter, 2012).

Posto isto, o aluno deve decidir de forma consciente quais as estratégias que melhor se adequam às dificuldades e às situações, uma vez que as estratégias bem aplicadas podem diminuir o risco de aspetos negativos no desempenho de um músico, contribuindo para uma performance mais eficaz. (Sinico & Winter, 2012). Defende-se que os músicos devem utilizar estratégias conscientes para que com a prática possam tornar-se automáticas (Jorgensen, 2014, referido por Taveira, 2015).

Concluindo, a escolha da aplicação e adoção das estratégias de aprendizagem constituem condições fundamentais para promover um processo de aprendizagem e resultados mais eficazes.

2.6. O papel da relação aluno-professor

Quando falamos em ensino, falamos num sistema bidirecional que necessita de alguém que ensina e de outro alguém que aprende, ou seja, professor e aluno. Com a performance musical, o aluno dá a conhecer todo o trabalho desenvolvido ao longo das aulas, mostrando as suas capacidades, trabalho este que foi sendo construído ao longo do tempo com o seu professor, o qual depositou em si o seu conhecimento e a sua experiência adquirida. Para que o aluno aprenda, o professor é responsável por conceber ambientes de aprendizagem eficazes, fazendo-o aprender, por ser criativo e comunicativo, por saber ser e estar nas diferentes situações, por ser o exemplo para os demais, facilitar o conhecimento e os meios à informação, por interagir facilmente com os alunos e permitir que, de forma autónoma, desenvolvam competências para as diferentes situações com que se possam deparar (Taveira, 2015).

Vygotsky (1994) destaca a importância das interações sociais na construção do conhecimento. Partindo desse pressuposto é importante o papel do outro na mobilização dos recursos necessários a uma aprendizagem eficaz (Vygotsky, 1994, referido por Tassoni, 2000)

Nos estudos levados a cabo por Araújo, Cruz e Almeida (2007) podemos concluir que o nível de excelência alcançado pelo aluno se deve ao papel decisivo dos professores e de todos aqueles que têm como função ensinar ou treinar, investindo no aluno tempo, persistência e motivação na realização de uma tarefa. O professor tem ainda uma importante função ao nível da autoestima e escolhas futuras do aluno. Kaufmann, Harrel, Milan, Woolverton e Miller (1986), referidos por Taveira (2015), evidenciam que, ao longo da trajetória de pessoas de excelência, os professores ou mentores têm três funções principais. São elas: a função de modelo desempenhada por professores que são tidos como exemplo a seguir, estimulando os alunos e lhes transmitindo-lhes atitudes e valores; a função de apoio e encorajamento, quando o professor demonstra interesse e preocupação pelas necessidades dos alunos; a função

de socialização e apoio profissional em que o professor disponibiliza momentos de destaque social ou apoio da carreira a seguir.

Segundo Brait et al, (2010) a construção do conhecimento não pode ser entendida como algo individual. O conhecimento é produto da atividade e das relações humanas, marcado social e culturalmente. Pensando na relação professor/aluno, o professor tem um importante papel que consiste em agir como intermediário entre os conteúdos da aprendizagem e a atividade construtiva para assimilação dos mesmos.

Seguindo a estrutura do ensino da música instrumental ocidental num contexto de aula individual de instrumento, existe uma estrutura de mestre e discípulo, sendo que o mestre (professor) deve, através do seu conhecimento adquirido, encontrar formas para ensinar o seu discípulo (aluno), mostrando como se deve fazer e como deve resultar o trabalho final. Normalmente, por aspirarem a obter resultados artísticos com os quais se identificam ou que admiram, os alunos de música escolhem os professores de acordo com as suas características musicais, escola ou prémios, acreditando que quanto melhor músico for o professor, melhor irão ser os seus alunos, como referem Arrais e Rodrigues (2011). De acordo com os autores,

(...) partindo do princípio de confiança de que a eficácia do professor de instrumento é proporcional às suas competências como instrumentista. (...) os lugares de professor de instrumento são muitas vezes atribuídos ao mais bem-sucedidos enquanto instrumentistas”, sendo mais valorizado o seu currículo artístico do que propriamente a sua formação ou experiência pedagógica (Arrais & Rodrigues, 2011, citado por Taveira, 2015, p.35).

Taveira (2015) refere que Lehmann et al. (2007) mencionam que as características do professor de instrumento estabelecem princípios diferentes das do instrumentista. Segundo os autores, o professor de instrumento constrói-se de acordo com o tempo que dedica ao ensino, com a sua aptidão para a comunicação verbal e não-verbal, de acordo com as atividades que desempenha com os alunos e através da sua pesquisa constante pela informação, de modo a desenvolver as suas competências para lecionar. Segundo Arrais & Rodrigues (2011) o professor tem igualmente de abordar os seguintes assuntos:

1. A perceção e representação mental do som, as estruturas musicais e do cenário auditivo;
2. Os componentes e processos cerebrais utilizados na atividade performativa (os envolvidos na perceção visual e auditiva, controlo motor, emoção, cognição e memória);
3. A importância do potencial inato para a aprendizagem da música e da influência ambiental no processo de desenvolvimento e desempenho musical; o reconhecimento de estádios de desenvolvimento musical;

4. As estruturas de relacionamento interpessoal presentes no processo de aprendizagem musical como por ex., a relação família-aluno-professor ou a relação entre pares;

5. O estudo e preparação para a performance; o desenvolvimento de estratégias de autoeficácia e controlo da ansiedade; dos modelos de avaliação da performance;

6. A comunicação emocional através da música; as preferências musicais; a criatividade e a improvisação (Arrais & Rodrigues, 2011 referido por Taveira, 2015).

É igualmente essencial, segundo os autores, destacar a relação do professor com o aluno, pois quanto melhor for a relação entre eles, melhores serão os resultados alcançados no final, pois “o entendimento mútuo, facilita a troca construtiva de ideias, a análise de modelos de referência e o feedback sobre a performance do aluno, proporcionando a construção de hábitos de autorregulação e desenvolvimento de estratégias metacognitivas essenciais à aprendizagem efetiva” (Arrais & Rodrigues, 2011, citado por Taveira, 2015, p. 36)

É indispensável para os músicos o seu acompanhamento por parte de professores não só talentosos, mas exigentes, que contribuam para um maior sucesso musical através do acompanhamento informado, intencional e regular. A procura por professores excelentes é, para Hallam (2006), fulcral quanto mais avançados os alunos se encontram no processo de aprendizagem. Sloboda (2000), em contrapartida, apontou a pertinência de professores comunicativos e afetuosos nos anos iniciais de contacto com a música para que os alunos não desistam de estudá-la e a encarem como uma tarefa agradável e desafiante (Hallam, 2006; Sloboda, 2000, referido por Taveira, 2015)

Silva e Navarro evidenciam que:

O processo de ensino não se limita à transmissão de conhecimentos, à estrutura, mas sim a adequar o conteúdo à realidade do aluno. Isso pode ocorrer por meio de uma postura, que não seja, só através de conteúdo escolar, para que o educando também possa mudar sua visão de mundo diante de fatos cotidianos, que associados aos conteúdos poderão proporcionar uma mudança meio de uma aprendizagem mais significativa (Silva & Navarro, 2012, p. 97).

Segundo Santos (2001), um bom professor será valorizado pelo entusiasmo e amor que sente pela arte e pelo aluno. Deste modo, para a autora, é também da inteira responsabilidade das instituições criar um bom corpo docente com vocação para ensinar e disponibilizar apoio às iniciativas para que o façam com liberdade e tranquilidade. Quanto à relação professor-aluno, os dois têm de ser capazes de a gerirem entre si, sabendo que a interação entre os dois vai conduzir todo o processo educativo.

No estudo de Tassoni (2000) sugere-se que a forma como o professor orienta a aula e expressa as suas atitudes, valores, crenças e sentimentos, influencia de forma determinante o processo de ensino-aprendizagem, bem como mais diretamente a

própria relação entre professor e aluno. Através da comunicação afetiva o professor adequa as tarefas às capacidades do aluno, depositando atenção e confiança no trabalho que ele vai realizando e aumentando os laços de cumplicidade entre ambos. A autora refere ainda que para a boa relação entre professor e aluno torna-se indispensável “o respeito, a colaboração, a valorização de cada um e o desejo de compreender o outro” (Tassoni, 2000, citado por Taveira, 2015 p. 38).

Uma vez que as aulas de instrumento no ensino especializado da música em Portugal são lecionadas individualmente ou em pequenos grupos de alunos, a complexidade da relação entre professor e aluno aumenta. Os professores têm de partilhar, desenvolver e gerir as suas expectativas artísticas, oferecendo a sua elevada capacidade para o aluno desenvolver a sua individualidade artística. Como consequência, a qualidade do relacionamento entre ambos pode beneficiar o aluno na gestão das suas expectativas e nas do professor, mas também impossibilitar o aluno de se manifestar e assim prejudicar o seu bem-estar (Coimbra et al., 2015). Segundo Creech e Hallam (2011) os estudantes de música são altamente dependentes dos seus professores, não só técnica e artisticamente, como também na aquisição das capacidades mentais (como o controlo da ansiedade) necessárias à performance e na procura de conselhos sobre as suas carreiras (Creech & Hallam , 2011, referido por Taveira, 2015).

Os professores são figuras com influência no ajustamento psicológico, desenvolvimento e envolvimento das crianças e adolescentes, pois facilitam a aprendizagem e promovem o gosto pelo contexto escolar. Além disto, uma boa relação entre professor-aluno promove uma perceção positiva no aluno em relação a si mesmo, motivação escolar, melhor adaptação no contexto escolar e consecutivamente melhor aproveitamento. Os alunos que se sentem rejeitados pelos professores apresentam menor envolvimento e interesse nas atividades escolares (Gregory & Ripski,2008; Hallinan, 2008; Lee, 2007 referido por Grilo et al., 2012).

Devemos considerar as pressões em relação à perfeição feitas pelos pais e professores. Por vezes, o indivíduo torna-se ansioso devido às pressões e ao perfeccionismo exigido pelo meio em que vive.

Segundo Freire (1996):

o bom professor é o que consegue, enquanto fala trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma cantiga de ninar. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas imaginações, suas dúvidas, suas incertezas (citado por Brait et al., 2010, p.5).

3. Plano de Investigação e Metodologia

O estudo assentou em premissas que tiveram na sua base experiências pessoais da investigadora e suportou-se numa revisão de literatura que fundamentou o problema que pretendíamos investigar. Esse ponto de partida permitiu identificar a necessidade de realizar uma análise de dados que integrasse a opinião de alunos e professores que vivenciam diretamente o processo de aprendizagem, confrontando-se diariamente com as dimensões analisadas nesse processo (motivação, erro, ansiedade).

A investigação insere-se num estudo exploratório de cariz essencialmente descritivo, que se caracteriza por ser um estudo cujo objetivo é determinar as características de uma população, de um fenómeno ou experiência tendo como base opiniões e projeções futuras através das respostas obtidas. Para além da sua componente empírica, a presente pesquisa integra uma revisão de literatura aprofundada e cuidadosa acerca da motivação, do erro e da ansiedade na sua relação com o processo de aprendizagem da música, bem como a sua contextualização e conceitos relevantes.

A sua valorização está baseada na premissa de que os problemas podem ser resolvidos e as práticas podem ser melhoradas através de descrição e análise de dados empíricos recolhidos junto de intervenientes e contextos significativos, permitindo questionar, aprofundar e validar estudos anteriores. Salienta-se ainda que a pesquisa descritiva se preocupa em observar factos, registá-los, analisá-los, classificá-los e interpretá-los, tendo sempre em conta que o investigador não pode interferir nos mesmos. Assim sendo, os fenómenos são estudados, mas não manipulados pelo investigador (Raupp & Beuren, 2006, referido por Esteves, 2018).

Quanto aos instrumentos de recolha de dados, recorreu-se à utilização de um questionário, em português, que foi entregue via e-mail, a alunos da Escola de Música de Esposende e a professores de ensino artístico de Música, Básico e Secundário, que lecionam atualmente em Portugal ou no estrangeiro. A partir da análise das respostas obtidas no questionário foi possível chegar a algumas conclusões sobre como os alunos encaram o erro e lidam com a ansiedade e como os professores expõem e auxiliam os alunos nestes casos. Assim, e tendo em conta a pesquisa bibliográfica feita anteriormente, foi feito um levantamento de exercícios ou proposta de estratégias e comportamentos que podem ser adotados por alunos e professores.

Apresentamos as questões de investigação que nortearam o nosso estudo e às quais pretendemos responder:

- O que leva os estudantes de música a lidarem com ansiedade perante o erro durante o estudo?
- Em que medida os erros podem ser aproveitados na construção da aprendizagem?

- Que estratégias o estudante de música pode utilizar para a superação do erro e a diminuição da ansiedade no estudo?
- Que postura se espera do professor face a uma avaliação construtiva?

A partir destas questões, formularam-se os seguintes objetivos:

- Compreender o papel do erro no processo de construção da aprendizagem;
- Analisar a relação entre a perceção do erro por parte dos alunos e a vivência de ansiedade;
- Descrever estratégias para enfrentar o erro e a ansiedade no estudo individual dos jovens músicos;
- Evidenciar a atitude que se espera do educador face ao erro do educando e a abordagem metodológica para uma avaliação construtiva;
- Compreender a opinião de alunos e professores face a estes temas, identificando as estratégias utilizadas para dar respostas aos problemas identificados.

3.1. Participantes

Neste estudo contou-se com a participação de 20 alunos e 7 professores. Para a população amostral foram tidos em conta os seguintes critérios:

Alunos

1. Serem estudantes da Escola de Música de Esposende;
2. Frequentarem o Curso Básico de Música;

Professores

1. Lecionarem em Escolas do Ensino de Música.

3.2. Instrumento de recolha de dados

Como referido anteriormente, para a recolha de dados o método escolhido foi o inquérito por questionário por ser aquele que, de forma anónima e focada, melhor possibilitou apurar um maior número de respostas.

Na elaboração do inquérito por questionário para os alunos optou-se por seguir linhas de interesse e por criar uma estrutura que fosse simples, clara e objetiva. O questionário foi dividido em quatro partes: na primeira estavam incluídas questões sociodemográficas como o sexo, a idade, grau de escolaridade; na segunda parte, foram efetuadas questões sobre a sua visão do erro na sua relação com a aprendizagem; a

terceira parte indica os fatores que podem despoletar a ansiedade bem como as estratégias que utilizam para lidar com ela; na quarta e última parte pretendeu-se que o inquirido falasse da ligação que sente entre a ansiedade e o erro.

Relativamente ao inquérito aos professores, o questionário também se divide em quatro partes: a primeira destinada à caracterização sociodemográfica do sujeito onde identifica o sexo, idade, tempo de docência, graus que leciona, o que leciona, e formação académica que tem; na segunda parte inclui questões relativas ao erro como estratégia de aprendizagem; a terceira parte apresenta questões acerca da ansiedade que os alunos enfrentam nas aulas/estudo/performance, bem como sinalização de estratégias que utilizam para ajudarem os alunos a ultrapassar estes problemas; na última parte do questionário foram apresentadas questões para que os docentes evidenciem a sua opinião entre a relação de erro e ansiedade.

Teve-se como preocupação contemplar blocos temáticos comuns nos dois questionários de forma a ser possível operacionalizar uma análise comparativa entre as respostas dos alunos e dos professores.

Na organização dos questionários foi criada uma sequência de questões que permitisse recolher dados que dessem resposta às questões e objetivos da investigação. Por outro lado, evitou-se a formulação de questões que limitassem ou condicionassem as respostas, tendo apresentando várias escolhas, dando sempre a possibilidade de serem acrescentadas outras opções, a fim de que os inquiridos se pudessem expressar de forma livre e pessoal.

3.3. Procedimentos

Primeiramente, os alunos foram selecionados aleatoriamente e foram convidados a preencher o questionário via e-mail com as respetivas informações de modo a perceber se estavam interessados em participar neste estudo e nos seus objetivos. Assegurou-se aos participantes que o questionário fosse totalmente anónimo, destinando-se exclusivamente para investigação científica, no âmbito do Projeto de Investigação. Evidenciou-se que não existem respostas certas ou erradas, apenas perspetivas pessoais diferentes, perspetivas essas que tem como objetivo ajudar a compreender a forma como os alunos da Escola de Música de Esposende se sentem em relação à ansiedade e como lidam com o erro no estudo individual.

A sua colaboração, enquanto aluno, foi muito importante para a caracterização desta problemática e, em simultâneo, para aumentar o reconhecimento desta vertente no ensino de hoje.

Solicitou-se que dessem a sua opinião sincera sobre um conjunto de questões, com base nos seus pontos de vista e na sua experiência enquanto aluno.

A recolha dos inquéritos por questionário foi feita num prazo de 31 dias, entre 01 de maio de 2021 a 31 de maio de 2021.

Relativamente aos questionários aos professores, estes foram convidados a preencher o questionário via e-mail com as respetivas informações de modo a compreender se estariam interessados em participar neste estudo e nos seus objetivos. Garantiu-se aos participantes o anonimato do questionário, destinando-se exclusivamente para investigação científica, no âmbito do Projeto de Investigação. Foi ressaltada a importância das suas perspetivas, pois tem como objetivo ajudar a compreender a forma como os professores lidam com a ansiedade dos alunos em sala de aula e como valorizam o erro como oportunidade de aprendizagem.

A recolha dos inquéritos por questionário aos professores foi feita num prazo de 31 dias, entre 01 de outubro de 2021 a 31 de outubro de 2021.

3.4. Técnicas de análise de dados

Bardin (2011) indica que a utilização da análise de conteúdo prevê três fases fundamentais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados (a inferência e a interpretação). A primeira fase, a pré-análise, pode ser identificada como uma fase de organização, normalmente envolve a leitura “flutuante”, um primeiro contato com os documentos que serão submetidos à análise, a formulação das hipóteses e objetivos, a elaboração dos indicadores que orientarão a interpretação e a preparação formal do material. Na segunda fase, ou fase de exploração do material, são escolhidas as unidades de codificação que compreende a escolha de unidades de registo, recorte, a seleção de regras de contagem, enumeração, e a escolha de categorias, classificação e agregação. A terceira fase do processo de análise do conteúdo é denominada tratamento dos resultados – a inferência e interpretação. Passa-se à interpretação de conceitos e proposições. Os conceitos dão um sentido de referência geral, produzem uma imagem significativa. Ao se descobrir um tema nos dados, é preciso comparar enunciados e ações entre si, para ver se existe um conceito que os unifique. Quando se encontram temas diferentes, é necessário achar semelhanças que possa haver entre eles. A proposição é um enunciado geral baseado nos dados. Durante a interpretação dos dados, é preciso voltar atentamente aos marcos teóricos, pertinentes à investigação, pois eles dão o embasamento e as perspetivas significativas para o estudo. A relação entre os dados obtidos e a fundamentação teórica, é que dará sentido à interpretação (Câmara, 2013).

Para os resultados qualitativos (questões abertas, com análise do conteúdo) coletamos informações que não procuram apenas medir um tema, mas descrevê-lo, usando impressões, opiniões e pontos de vista. A pesquisa qualitativa é menos estruturada e tem como objetivo aprofundar-se um tema para obter informações sobre as motivações, as ideias e as atitudes das pessoas. Esta abordagem proporciona uma

compreensão mais detalhada das perguntas da pesquisa. No questionário recorreremos à formulação de hipóteses: deste modo o estudo qualitativo permitiu recolher informações detalhadas sobre um tópico. As informações analisadas possibilitam a descoberta de problemas e as oportunidades que as pessoas têm em mente. Foi feita a descoberta de respostas gerais que ajudaram a encontrar respostas a perguntas mais amplas. A incorporação do elemento humano na pesquisa qualitativa visa obter perguntas abertas que podem trazer uma perspectiva humana às tendências e aos números objetivos encontrados nos resultados. Foram feitas perguntas abertas de pesquisa. Uma caixa de texto numa pesquisa que permite que o respondente expresse a sua opinião sobre o assunto em questão de maneira livre que, por consequência, possibilitou alcançar dados qualitativos adquiridos que permitiram verificar a real opinião dos alunos e professores face aos temas em estudo.

No entanto, esse método aberto de pesquisa nem sempre gera os resultados mais precisos para perguntas importantes. Além disso, a análise dos resultados é mais complexa, pois as pessoas usam palavras e frases diferentes para descrever os seus pontos de vista, além da possibilidade de acabarem divagando se tiverem espaço.

Respostas em questionários de perguntas fechadas podem receber valores numéricos que podem ser posteriormente convertidos em indicadores e gráficos. Isso significa que a qualidade geral dos dados é superior.

Os resultados quantitativos (questionário) visam coletar fatos concretos: números. Dados quantitativos são estruturados e estatísticos, estes formam a base para tirar conclusões gerais da pesquisa e são também métodos complementares que combinados permitem obter resultados aprofundados e abrangentes. Validação das hipóteses: com o estudo quantitativo, obtemos números nos quais podemos aplicar uma análise estatística para validar as suas hipóteses. As informações concretas obtidas permitem observações objetivas. Nos questionários também introduzimos perguntas de escolha múltipla para obter resultados quantitativos.

A fundamental diferença entre pesquisa quantitativa e qualitativa é que os dados quantitativos apresentam os números que comprovam os objetivos gerais da pesquisa, enquanto dados qualitativos permitem compreender a complexidade e os detalhes das informações obtidas. Esses dois métodos de pesquisa não entram em conflito um com o outro. Na verdade, eles funcionam muito melhor se usados em conjunto. Por essa razão, decidimos criar um questionário onde fosse possível recolher dados qualitativos e quantitativos. Desta forma, as informações detalhadas coletadas dão significado aos números.

Também foi feita a triangulação de dados que permitiu comparar as respostas dos alunos e dos professores. “A triangulação pode combinar métodos e fontes de coleta de dados qualitativos e quantitativos (entrevistas, questionários, observação e notas de campo, documentos, além de outras” (Azevedo et al., 2013, p. 4). O objetivo é contribuir não apenas para o olhar de múltiplas perspectivas, mas também enriquecer a nossa compreensão, permitindo emergir novas ou mais profundas dimensões. Ela contribui

para estimular a criação de métodos inventivos e novas maneiras de capturar um problema para equilibrar com os métodos convencionais de coleta de dados.

3.5. Análise de dados

3.5.1. Questionário aos alunos

1. Questões pessoais

Em seguida, apresentar-se-á os resultados obtidos relativamente à identificação dos inquiridos:

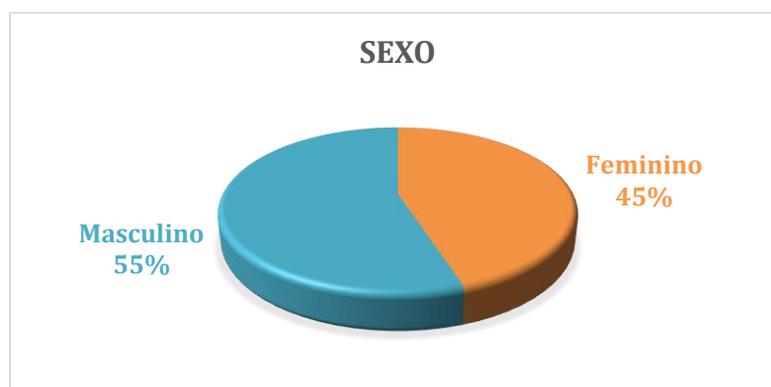


Figura 8. Sexo dos alunos inquiridos

Quanto ao sexo, foram obtidas respostas de 11 alunos do sexo feminino e 9 do sexo masculino (figura 8).



Figura 9. Idade dos alunos inquiridos

Relativamente às idades, 4 inquiridos apresentam idades entre os 10 e os 11 anos, 5 inquiridos apresentam idades entre os 12 e os 13 anos e a maioria dos inquiridos (11) apresentam idades entre os 14 anos e os 15 anos (figura 9).

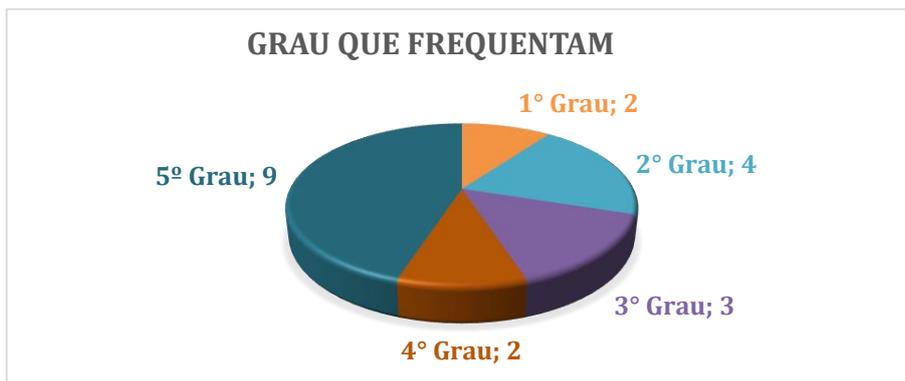


Figura 10. Grau de escolaridade dos inquiridos

No que toca à habilitação académica dos inquiridos, 2 alunos frequentam o 1º Grau, 4 apresentam-se no 2º Grau, 3 frequentam o 3º Grau, 2 alunos frequentam o 4º Grau e por fim, 9 frequentam o 5º Grau (figura 10).

II. Perceção do erro



Figura 11. Como é encarado o erro pelos estudantes inquiridos

No que diz respeito à opinião dos alunos face à forma como encaram o erro, 9 alunos (45%) consideram o erro como algo positivo e 11 dos inquiridos manifestaram-se em relação ao erro como algo negativo (55%).

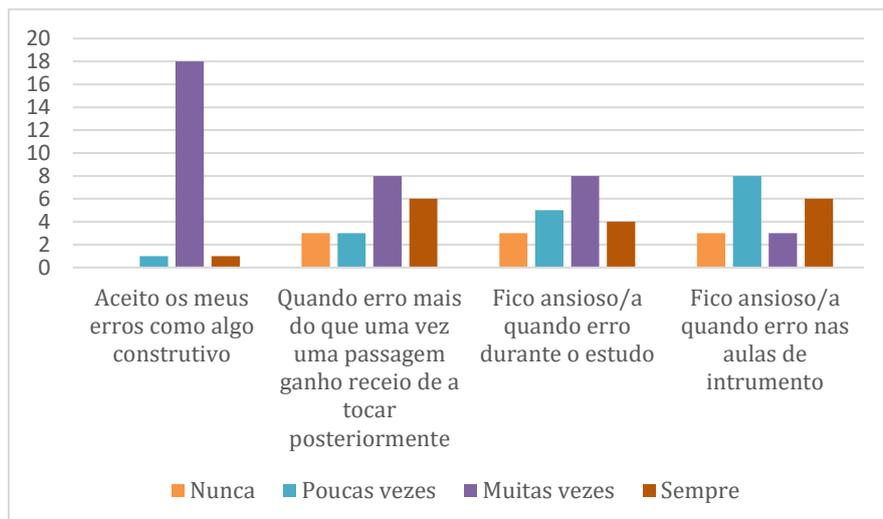


Figura 12. Consequência do erro nos comportamentos posteriores

A maioria dos inquiridos evidenciam aceitar a maior parte das vezes o erro como algo construtivo (18 alunos), sendo que um dos alunos aceita poucas vezes o erro como uma construção e por outro lado um dos alunos observa sempre o erro como algo construtivo.

No que diz respeito a errar constantemente uma passagem, as opiniões são distintas. Três dos participantes revelam que nunca sentem receio de tocar por ter errado sistematicamente uma passagem e 3 mostram ficar com receio poucas vezes se essa situação ocorrer. Contudo, 8 dos inquiridos muitas das vezes ficam com receio de tocar uma passagem que erram mais do que uma vez e 6 dos alunos revelam ter sempre receio de executar uma passagem que já erram.

Quatro dos inquiridos revelam ficar sempre ansiosos quando erram durante o estudo e 8 ficam ansiosos a maioria das vezes. Todavia 5 dos inquiridos ficam poucas vezes ansiosos quando essas situações acontecem e 3 dos alunos nunca se sentem ansiosos após errar durante o estudo.

No que diz respeito à ansiedade que sentem quando erram durante uma aula de instrumento, 6 alunos evidenciam sentirem-se sempre ansiosos, 3 deles só ficam ansiosos algumas vezes, 8 sentem pouca ansiedade quando o episódio ocorre e 3 deles nunca se mostram ansiosos quando erram nas aulas de instrumento.

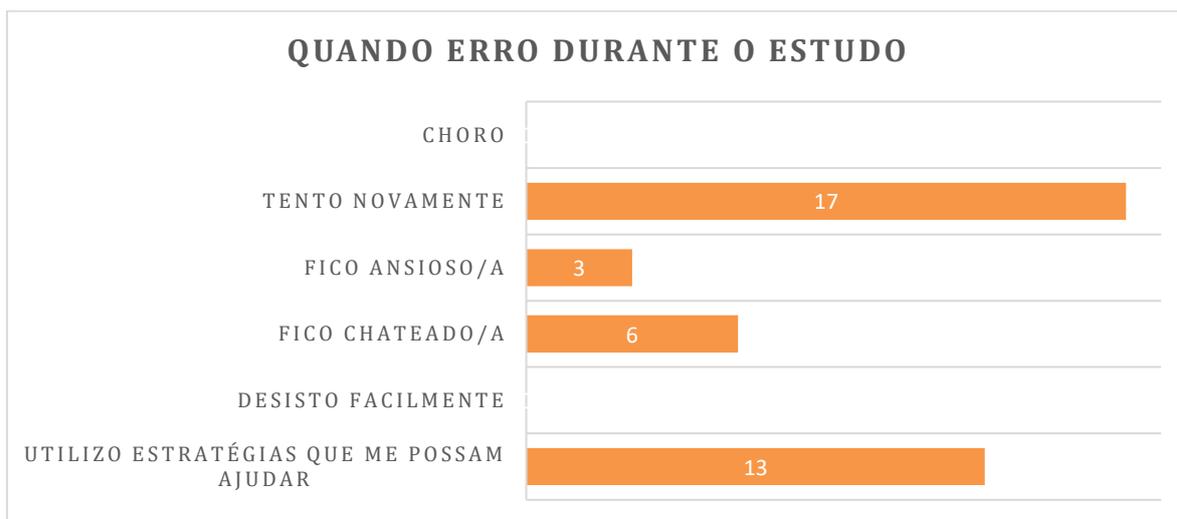


Figura 13. Atitude dos alunos face ao erro durante o estudo

Quando erram durante o estudo, a maioria dos alunos encara o erro de forma positiva, isto é, 85% dos alunos tenta novamente, 65% utiliza estratégias que possam ajudar a superar-se, apenas 13% ficam chateados com a situação e 15% tendem a ficar ansiosos (Fig.13).

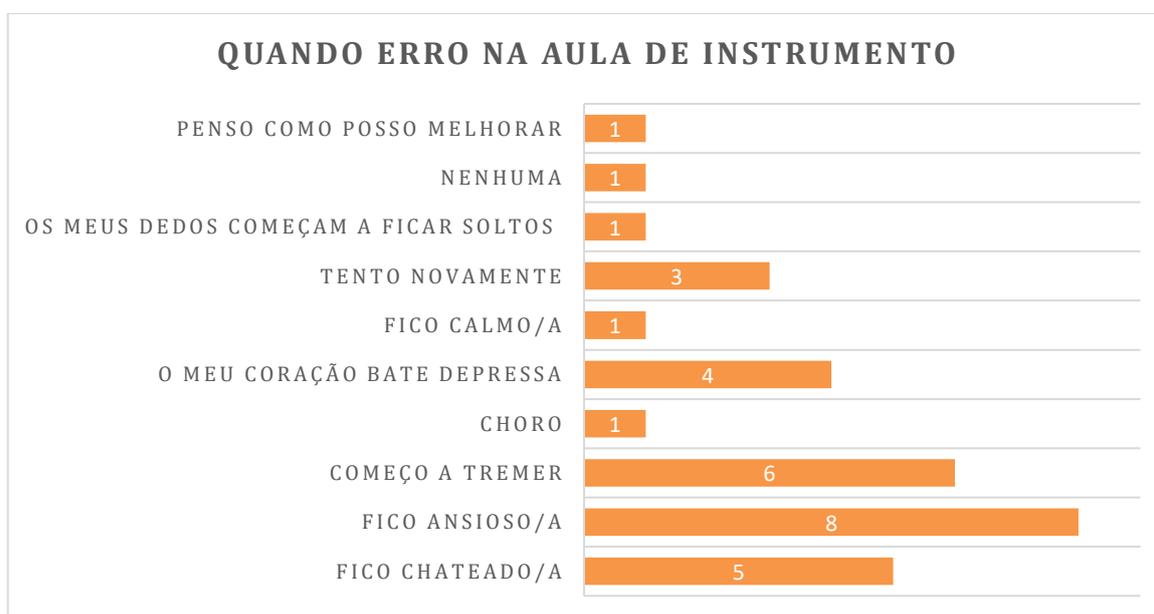


Figura 14. Atitudes dos alunos quando erram na aula de Instrumento

Quando erram nas aulas de instrumento, 40% que equivale a 8 dos alunos, ficam ansiosos, 30% começam a tremer, 25% mostram ficar incomodados e, por isso, ficam chateados com a situação, 20% evidenciam que o coração acelera significativamente, 15% dos inquiridos referem que tentam novamente e 5% dos alunos inquiridos dividem-se entre pensar como podem melhorar, os dedos ficam soltos e, por consequência, torna-se difícil tocar, choram, e ainda 1 dos alunos não se identifica com nenhuma das situações apresentadas anteriormente (Fig. 14).



Figura 15. Aprendem com os erros?

Dos 20 inquiridos todos partilham a opinião de que aprendem com os erros que fazem durante o estudo (Fig. 15).



Figura 16. Como os Inquiridos observam a superação do erro

Superar os erros é importante para os 20 alunos inquiridos (Fig. 16). De seguida, apresentamos alguns exemplos das justificações dadas pelos inquiridos face à importância da superação do erro. Evidenciaram desta forma que superar os erros é importante porque:

Tabela 13. Importância da superação dos erros para os alunos inquiridos

Questão: importância da superação do erro		
Categorias	Unidades de registo	Nº de unidades de registo
Evolução/Progresso	“Quando supero os meus erros é sinal que evoluo e para mim evoluir é bastante importante”; “Porque senão eu não aprendo”; “Porque se os superar vou conseguir ser melhor para poder não errar a seguir”; “Porque se superar os erros não os vou cometer outra vez”;	14
Sucesso	“Porque quero obter um bom resultado”;	1
Aceitação dos outros	“Superar os meus erros é importante para mim, para sentir que não sou um falhanço e para não desiludir as pessoas que me vêm falhar inúmeras vezes”	1
Progressão na aprendizagem e autoestima	“Porque superar os meus erros ajuda-me a ser alguém melhor”; “Porque eu quero sempre melhorar, quero evoluir como pessoa e como estudante”; “Para poder progredir a nível de conhecimento e sentir-me melhor comigo mesma”; “Sinto-me bem porque consegui superar as minhas dificuldades”	4

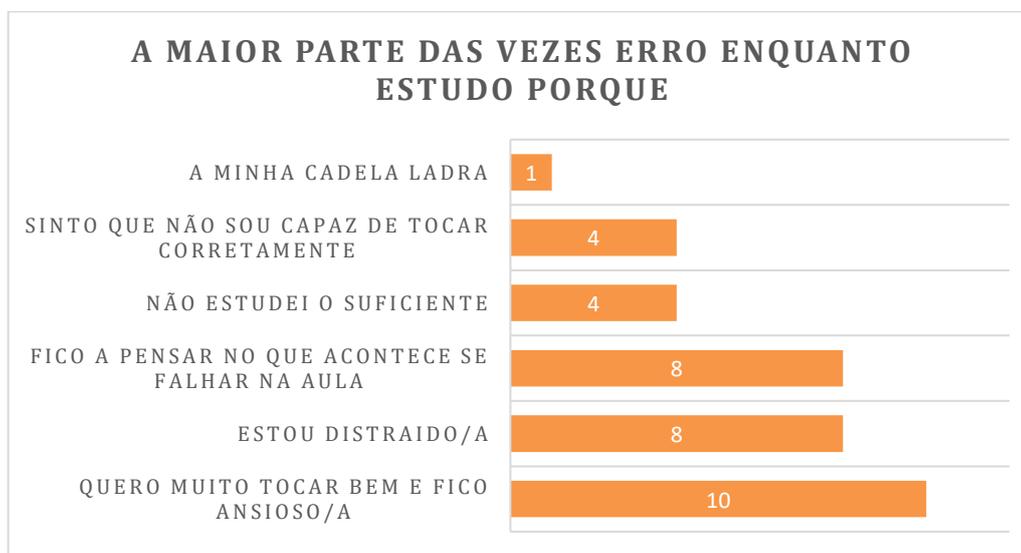


Figura 17. Razões pelas quais os inquiridos erram durante o estudo

No que diz respeito à razão que os levam a errar, 50% é devido ao perfeccionismo, querem tocar bem e ficam ansiosos por não obterem o resultado que esperam. 40% temem cometer o mesmo erro na aula de instrumento e, por consequência, questionam o que acontece se o mesmo se suceder em aula, também 40% dos inquiridos assumem que a maior parte das vezes erram durante o estudo porque estão distraídos. Similarmente, foi possível concluir que 20% erra porque segundo eles não estudam o suficiente, outros 20% admite errar por não se acharem capazes de tocar corretamente. 5% dos inquiridos, que equivale a um aluno, evidencia que erra por fatores externos, devido ao ruído que a cadela faz enquanto estuda (Fig.17).



Figura 18. Razões pelas quais os Inquiridos erram nas aulas de Instrumento

A maioria dos alunos refere que quando erram nas aulas de instrumento geralmente é devido ao perfeccionismo, querem fazer tudo bem e com a pressão acabam por errar (60%), 35% dos inquiridos evidenciam que o erro acontece devido a sentirem-se ansiosos, 30% assume que quando erram é devido à falta de estudo, outros 30% mencionam que têm receio do que o professor possa pensar e isso proporciona o erro, 25% dos inquiridos referem que erram por estar distraídos e por fim, 15% dos alunos revelam que erram com o receio de que possa haver algum tipo de consequência caso não toquem como esperado (Fig. 18).

III. Como os Alunos encaram a ansiedade

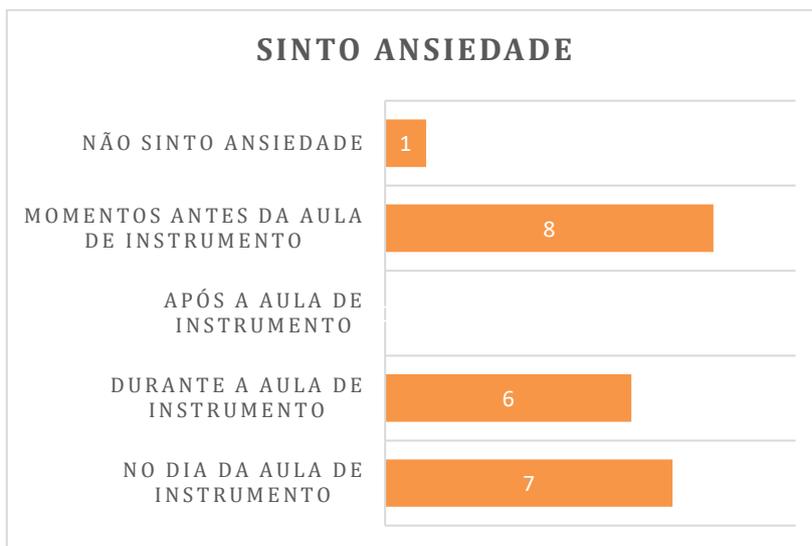


Figura 19. As alturas em que os alunos sentem ansiedade

Os estudantes revelam mais ansiedade momentos antes da aula de instrumento (40%), contudo também 35% deles revela sentir ansiedade no dia anterior à aula de instrumento. Embora 6 alunos se sintam ansiosos durante a aula, nenhum fica ansioso após, sendo que 1 aluno não se sente ansioso em relação às aulas de instrumento (Fig.19).

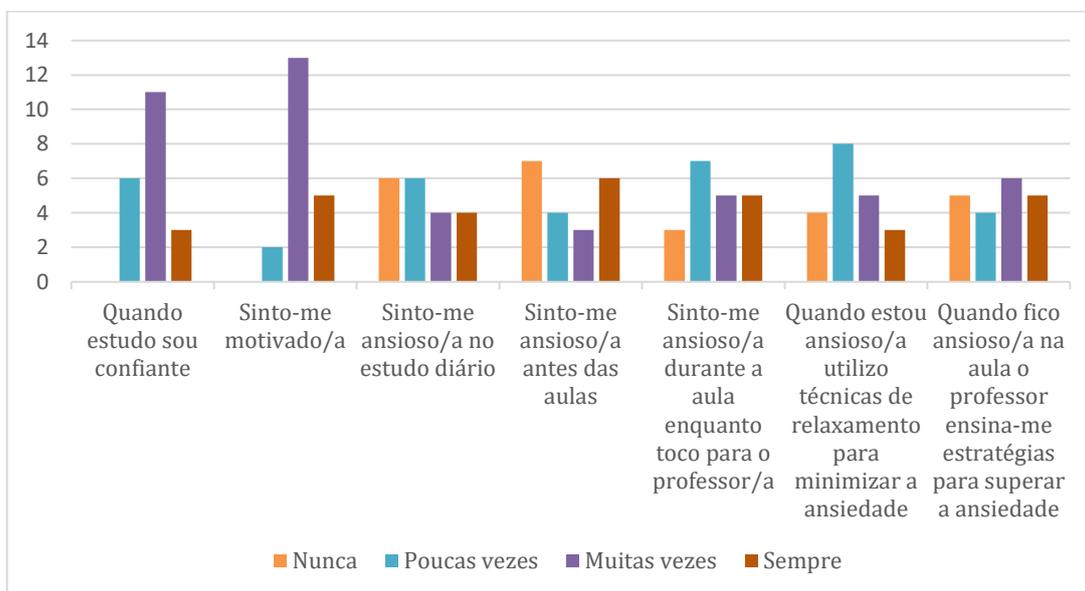


Figura 20. Opiniões dos alunos relativamente à ansiedade

Quando estudam apenas 3 são confiantes, 11 são muitas vezes e 6 mostram pouca confiança quando estudam, no entanto, nenhum dos alunos refere nunca ter confiança quando estudam.

Como se pode verificar no gráfico, 5 alunos evidenciam estar sempre motivados, tendo a maior parte do grupo (13 alunos) apontado que estão muitas vezes motivados,

e apenas uma pequena percentagem de 2 alunos referem sentir-se poucas vezes motivados.

Seis dos participantes assumem que nunca se sentem ansiosos no estudo diário, o mesmo número de participantes refere sentir-se poucas vezes ansiosos durante o estudo diário, havendo 4 alunos que se sentem ansiosos muitas vezes e outros 4 que se sentem sempre nervosos nessa situação.

Antes das aulas, 6 alunos evidenciam ficar sempre nervosos, 3 ficam muitas vezes, 4 ficam poucas vezes e 7 dos inquiridos nunca ficam ansiosos momentos antes das aulas de instrumento.

Durante a aula de instrumento, 5 inquiridos ficam sempre nervosos, outros 5 ficam muitas vezes, 7 deles ficam poucas vezes e 3 nunca entram no estado de ansiedade enquanto tocam para o professor.

Relativamente a utilizar técnicas para dominar a ansiedade, apenas 3 dos alunos emprega sempre métodos de relaxamento para contornar esses sentimentos. Cinco dos participantes utilizam muitas vezes esses métodos, 8 dos alunos utilizam poucas vezes e 4 afirmam não usar quaisquer técnicas de relaxamento para minimizar a ansiedade.

Quando se apresentam ansiosos durante uma aula de instrumento, 5 dos alunos referem que os professores lhes ensinam sempre estratégias para combater esses sentimentos e 6 dos participantes referem que muitas das vezes os professores fazem referência a estratégias que os podem ajudar. No entanto, 4 dos inquiridos afirma que poucas vezes acontece de os professores auxiliarem nesses casos de ansiedade em aula, e 5 dos alunos afirma que mesmo sentindo-se ansiosos, os professores não partilham formas de os ajudar a controlar a ansiedade sentida.

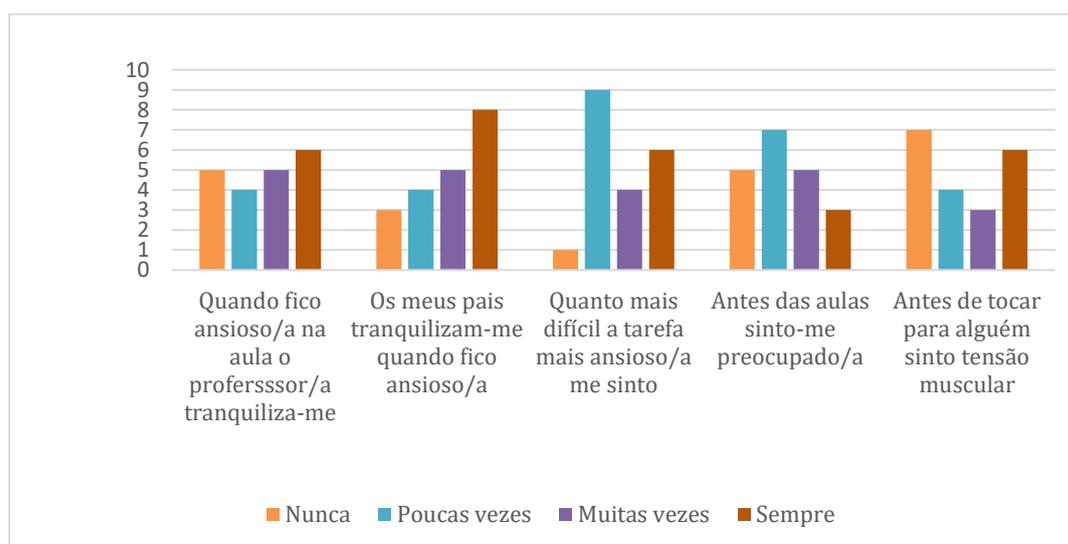


Figura 21. Opiniões dos alunos relativamente à ansiedade

Quando ficam ansiosos em aula, 6 dos inquiridos referem que o professor os tranquiliza sempre, 5 dos alunos refere que essa situação acontece muitas vezes, 4

evidenciam que poucas vezes os professores tentam tranquilizá-los e 5 deles referem que nunca são tranquilizados quando se sentem ansiosos nas aulas.

No mesmo sentido, 8 dos participantes afirmam que os pais os tranquilizam sempre que se sentem ansiosos, 5 referem que esta situação acontece muitas vezes, 4 mencionam acontecer poucas vezes e 3 expõem nunca acontecer.

Seis dos participantes acham que sempre que a tarefa é mais difícil mais ansiedade tendem a sentir e 4 dos alunos mencionam que isto acontece muitas vezes. Por outro lado, 9 dos inquiridos refere que poucas vezes lhes provoca mais ansiedade se a tarefa for mais complicada e ainda 1 dos participantes indica que nunca acontece ficar mais ansioso nessas circunstâncias.

Antes das aulas, apenas 3 alunos se sentem sempre preocupados, 5 sentem isso muitas vezes, 6 sentem-se preocupados poucas vezes e 5 alunos confessam nunca ficar nesse estado.

Antes de tocarem para alguém 6 dos participantes sente sempre tensão muscular, 3 sentem muitas vezes, 5 sentem poucas vezes e 7 nunca sentem tensão muscular antes de tocar em público.

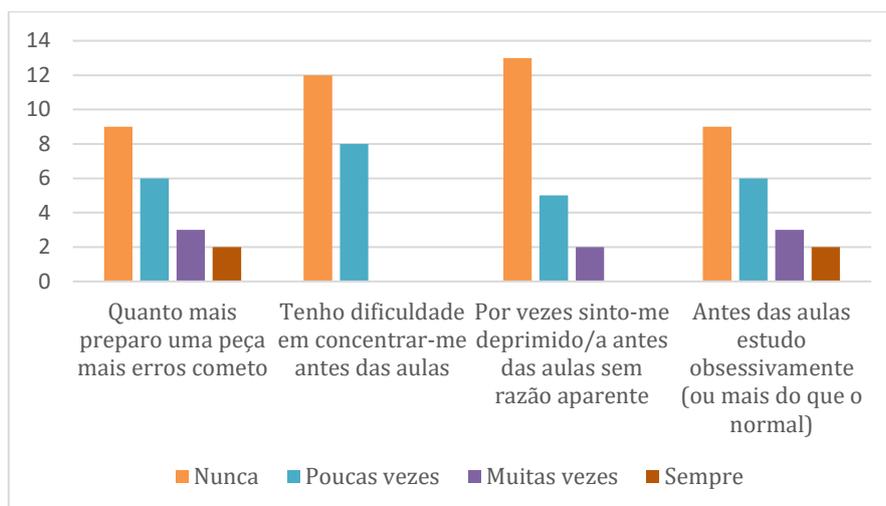


Figura 22. Comportamentos dos alunos

Quanto mais preparam a peça mais erros cometem, esta é uma situação que acontece sempre a 2 alunos, acontece muitas vezes a 3 participantes, acontece poucas vezes a 6 inquiridos e nunca aconteceu a 9 dos alunos.

Doze alunos nunca sentem dificuldades de concentração antes das aulas de instrumento e 8 dos alunos sente essa dificuldade poucas vezes.

Treze dos alunos nunca se sentiram deprimidos antes das aulas sem razão aparente, 5 sentem isso poucas vezes e 2 dos inquiridos sentem-se deprimidos muitas vezes.

Dois dos alunos afirmam estudar obsessivamente antes das aulas, 3 alunos fazem-no muitas vezes, 6 estudam obsessivamente poucas vezes e 9 nunca estudam mais do que o normal.



Figura 23. Forma como os inquiridos encaram a ansiedade

Na figura 23 podemos verificar de que forma os alunos inquiridos encaram a ansiedade. O gráfico demonstra que 15%, ou seja, 3 dos alunos veem a ansiedade de forma positiva, sendo que a maioria 85% que equivale a 17 inquiridos encaram com negatividade a ansiedade.

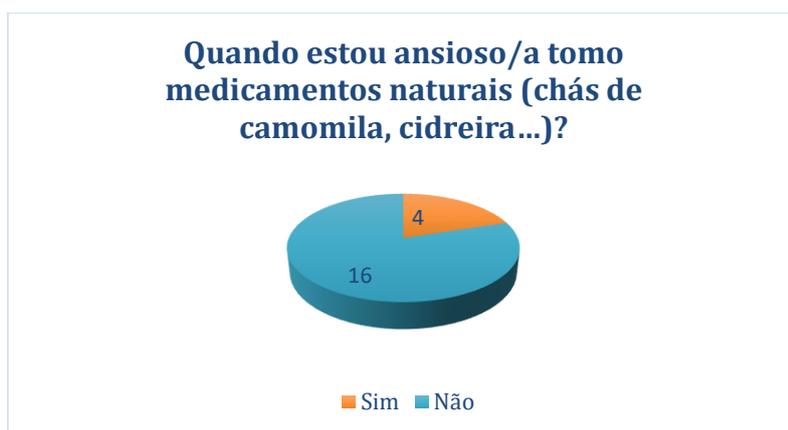


Figura 24. A gestão da ansiedade com a utilização de medicamentos naturais

Questionados acerca de tomarem medicamentos naturais, 20% dos alunos afirmaram ter este hábito e 80% negaram a ingestão deste tipo de medicamento (Fig.24)

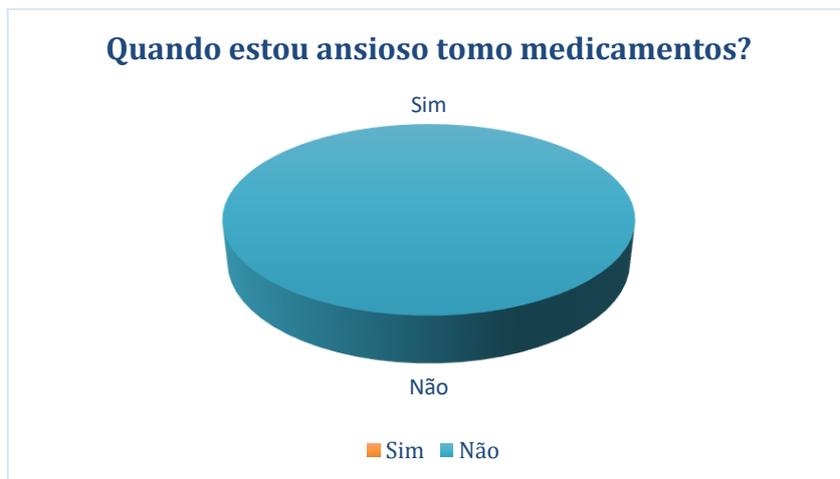


Figura 25. A gestão da ansiedade com a utilização de medicamentos

Verificamos que nenhum dos alunos inquiridos ingere medicamentos para regular a ansiedade (Fig.25).

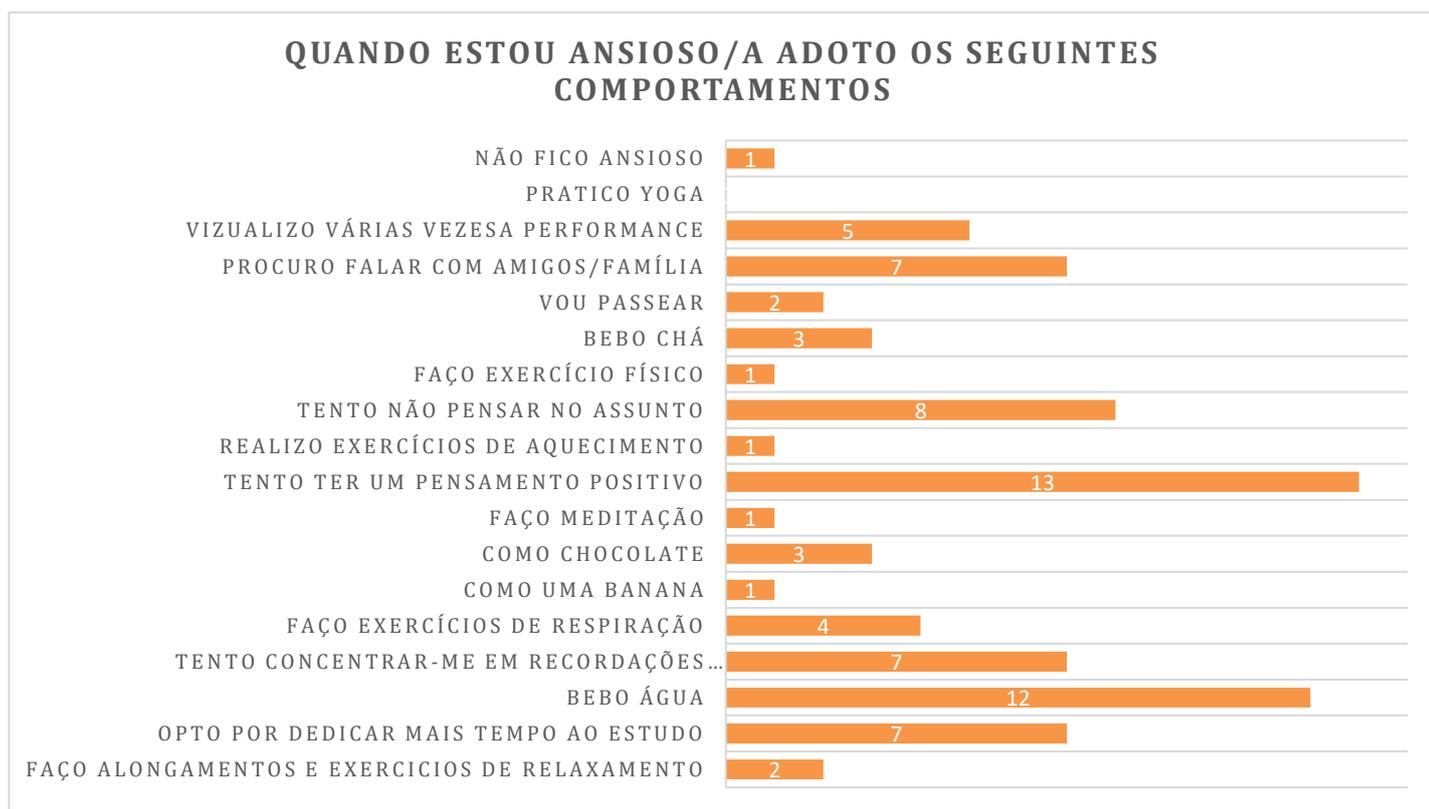


Figura 26. Comportamento dos alunos quando estão ansiosos

A partir da figura 26 podemos constatar que 65% dos inquiridos, perante a ansiedade, tenta ter um pensamento positivo. 60% sentem a necessidade de ingerir água, 40% tenta evitar o assunto, 35% dos inquiridos expõem que procuram falar com a família, na mesma percentagem os alunos revelam tentar ter pensamentos agradáveis quando se sentem ansiosos ou dedicar mais tempo ao estudo. 25% dos alunos tem como estratégia visualizar várias vezes a performance, 20% fazem

exercícios de respiração. 15% mencionam que comem chocolate e outros 15% apontam que bebem chá quando sentem ansiedade, 10% dos inquiridos lidam de outras formas, como ir dar um passeio de modo a acalmarem-se. Também 10% adotam fazer alongamentos ou exercícios de relaxamento. 5% dos alunos referem comer uma banana, fazer meditação, fazer exercícios de aquecimento ou exercício físico, 5% que é referente a um inquirido, não fica ansioso.



Figura 27. Utilização de estratégias por parte dos alunos

Dos 20 alunos inquiridos, 85% revelam que as estratégias que utilizam funcionam para minimizar os sintomas da ansiedade, por outro lado, 15% dos alunos evidenciam não ter sucesso com as estratégias empregadas (Fig.27).



Figura 28. Com quem falam os alunos quando sentem ansiedade

Como é possível verificar através da figura 28, os alunos mostram-se pouco à vontade para desabafar com os professores de instrumento ou mesmo os outros professores.



Figura 29. Sentimentos que os professores provocam nos alunos quando estes erram

Oito dos inquiridos (40%), mesmo quando erram, o professor faz com que se sintam confiantes, 6 (30%) referem que os professores os fazem sentir tranquilos e 4 (20%) partilham da mesma opinião de que os professores mesmo que eles errem os fazem sentir calmos. Porém, 7 dos inquiridos (35%) referem que quando erram o professor também os faz ficar nervosos (Fig. 29).



Figura 30. O que sentem os alunos quando estão ansiosos

Observando a figura 30 podemos constatar que a frequência cardíaca acelerada é o sintoma mais comum quando sentem ansiedade, sendo que 10 dos alunos apontam para este sintoma. Dores de cabeça e suor são sintomas indicados por 35% dos alunos. 30% apontam para a falta de concentração, 25% para tensão muscular, 20% para a respiração descontrolada, 15% para falta de ar, boca seca, vontade de ir à casa de banho, tonturas, calor, agitação, 10% apontam para dores de barriga, mãos frias e aperto no peito e apenas 5% referem sentir-se com sono, frio e tremores. Um dos alunos menciona não ficar nervoso (5%). Nenhum dos alunos menciona ficar com hipersensibilidade, ter lapsos de memória, ficar irritado ou ficar com os reflexos reduzidos.

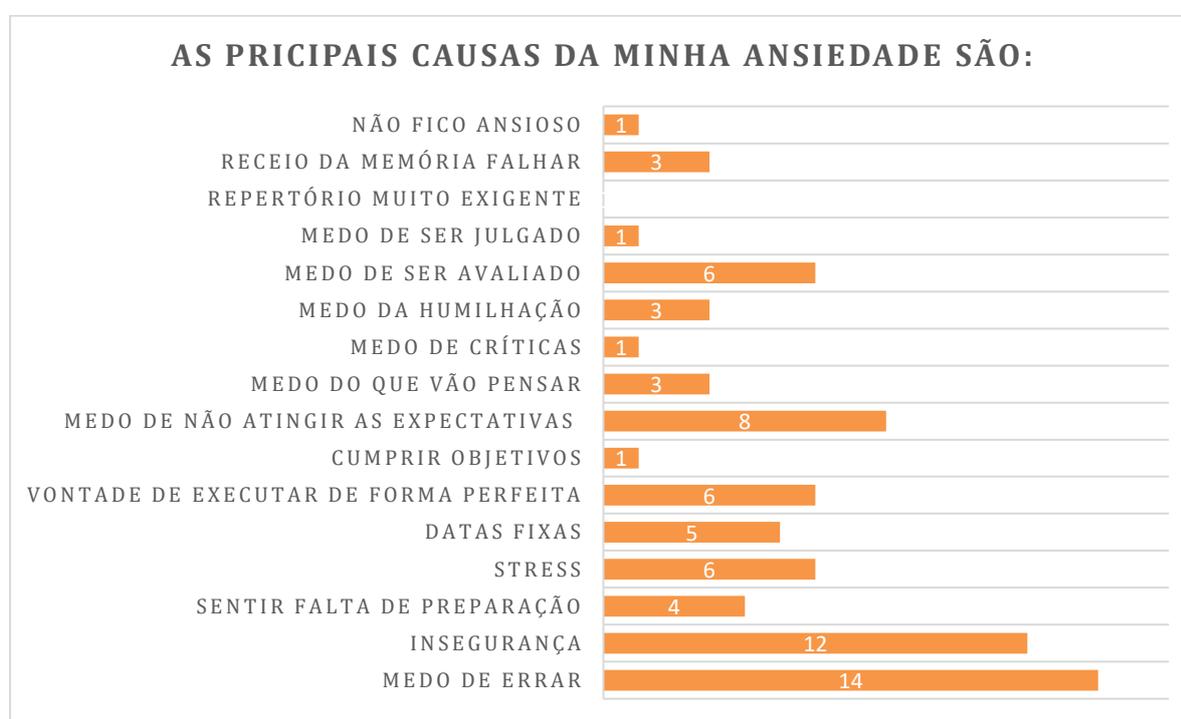


Figura 31. As principais causas da ansiedade dos alunos

Como principais causas da ansiedade a maioria (14 estudantes, 70%) aponta para o medo de errar, 12 indicam a insegurança (60%), 8 o medo de não atingir as expectativas (40%), 6 (30%) reconhecem ser o medo de ser avaliado que lhes causa ansiedade, outros 6 a vontade de executar de forma exímia e ainda outros 6 alunos apontam para o stress. Cinco dos inquiridos indicam que as datas fixas lhes provocam ansiedade (25%), 4 referem a falta de preparação (20%), 3 apontam para o receio da memória falhar, o medo de serem humilhados e o medo do que os outros vão pensar (15%). Um dos alunos revela que cumprir objetivos o faz ficar ansioso, outro evidencia o medo das críticas, e ainda há quem refira o julgamento como causa. Um dos inquiridos assume não ficar ansioso. Nenhum deles indica o repertório exigente como causa de ansiedade (Fig. 31).

Pedi-se aos alunos que evidenciassem se errar está interligado à ansiedade que sentem, eis algumas das opiniões obtidas:

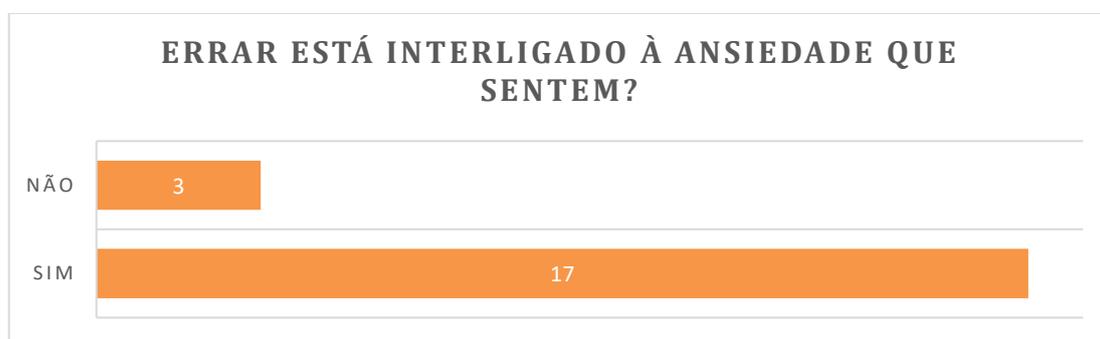


Figura 32. Opinião dos alunos face à ligação do erro e ansiedade

Na opinião de 17 alunos, errar está ligado ao facto de sentirem ansiedade, e apenas 3 discordam desta afirmação. Algumas das respostas dos alunos revelam autoconhecimento (consciência dos seus comportamentos e estados emocionais), bem como relatam aspetos e sintomas que a literatura científica associa à ansiedade.

Tabela 14. Opinião dos alunos face à ligação do erro e ansiedade

<p>“Na maioria das vezes quando o erro é durante uma aula a ansiedade não está interligada com o facto de errar porque considero que o erro é construtivo, contudo quando o erro acontece numa prova ou numa audição considero que a ansiedade está diretamente ligado ao erro”</p>	<p>Com esta resposta podemos constatar que a causa da ansiedade deste inquirido não é provocada por fatores pessoais ou relativos à tarefa, mas sim pela situação em si.</p> <p>Como foi referido anteriormente, os fatores situacionais contribuem para o desencadear da ansiedade (Ryan, 2005, Wilson, 1999, referido por Taveira, 2015). A ansiedade provocada pela situação pode diferenciar-se de pessoa para pessoa. Todavia, é comum que as apresentações a solo, apresentação em público, concursos e apresentação de obras difíceis propiciam mais ansiedade (Hamann, 1982, referido por Sinico & Winter, 2012).</p>
<p>“Sim, porque quanto mais ansiosa estou mais erro, porque a minha boca seca e os meus músculos ficam tensos e não consigo tocar direito”</p>	<p>O inquirido refere na sua resposta 2 sintomas fisiológicos que podem surgir durante o despoletar do sentimento de ansiedade: “boca seca” e “músculos tensos” (Sinico & Winter, 2013).</p>
<p>“Sim. Fico muito nervosa e acabo por me desconcentrar muito”</p>	<p>Este aluno aponta sintomas fisiológicos e emocionais que enfrenta em momentos de ansiedade. O nervosismo encaixa-se nos sintomas fisiológicos e a desconcentração insere-se nos sintomas emocionais (Sinico & Winter, 2013).</p>
<p>“Sim, porque prejudica o meu raciocínio”;</p>	<p>Estas respostas evidenciam 4 sintomas mentais associados à ansiedade:</p>

<p>“Sim, porque muitas, quando estou ansiosa, tendo a falhar mais por causa do que penso”;</p> <p>“Sim. O facto de errar está relacionado com os pensamentos negativos que existem e que eu tento eliminar”;</p> <p>“Sim, porque às vezes sinto-me distraído e isso afeta a minha concentração, não quero tirar má nota”;</p> <p>“Sim, pois quanto mais erro mais inseguro fico”;</p> <p>“Sim. Porque tenho medo de falhar”;</p> <p>“Sim, porque eu não sei o que podia acontecer se errar muitas vezes”.</p>	<p>O raciocínio comprometido, os pensamentos negativos, a distração elevada e perda de concentração estão associados aos sintomas cognitivos.</p> <p>A insegurança e o medo de falhar são sintomas emocionais que se apresentam em forma de apreensão (Sinico & Winter,2013).</p> <p>As últimas 2 respostas constataam a presença do medo de falhar receando algum tipo de punição. O erro escolar deve servir como um trampolim para alcançar o sucesso do conhecimento. O insucesso não deve ser visto como algo negativo ou como justificativa para a punição do aluno. A criança deve usá-lo para aprender a partir do que não aprendeu, onde ela, por algum motivo, errou (Luckesi, 2002; 2011).</p>
---	---

3.5.2. Questionário aos professores

I. Dados pessoais

Idade dos professores inquiridos
23
25
31
35
35
37
43

Figura 33. Idade dos professores inquiridos



Figura 34. Habilitações literárias dos professores inquiridos

Participaram no inquérito 4 professores com a licenciatura, 2 com o mestrado e 1 com o doutoramento (Fig.34)

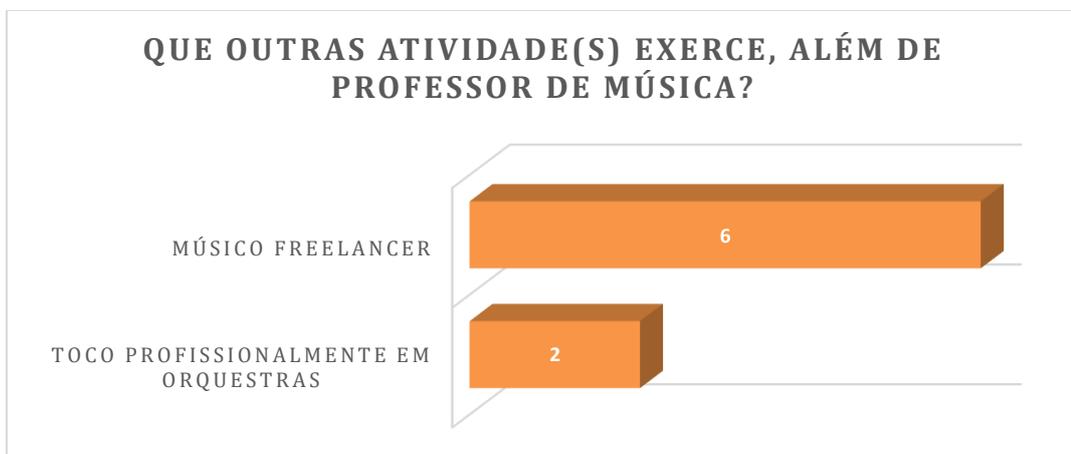


Figura 35. Atividades que os inquiridos exercem além de professor de música.

Além de professores de música, seis dos inquiridos são músicos *freelancers*, sendo que dois deles tocam profissionalmente em orquestras (Fig. 35).



Figura 36. Tempo que os professores inquiridos lecionam

Dois dos participantes lecionam há menos de 10 anos (26,6%), sendo que os restantes 5 são docentes há mais de 10 anos (71,4%). Nenhum dos participantes do questionário leciona há mais de 20 anos (Fig.36).

II. O erro como estratégia de ensino



Figura 37. Como os professores encaram o erro

Apenas um dos inquiridos não encara o erro como ferramenta de ensino-aprendizagem (14,3%). Os restantes 85,7%, que equivale a 6 dos participantes, concordam que o erro pode funcionar como oportunidade de aprendizagem (Fig. 37).



Figura 38. Opinião dos professores em relação à forma como se encara os erros e estes se refletem na música

Como podemos verificar na figura 35, 6 professores afirmam que os erros se refletem na maneira como os músicos expõem a música (85,7%). No entanto, um dos participantes discorda desta afirmação (15,3%).

Tabela 15. De que forma os professores inquiridos ajudam os alunos a enfrentar os erros cometidos durante o estudo ou exposição em aula

De que forma ajuda os seus alunos a enfrentar os erros cometidos durante o estudo ou a exposição em aula?
Fazer com que o aluno se aperceba do erro e realize diversos exercícios para combater o erro.
Não considerando o "erro" como tal, mas sim como uma perspectiva/abordagem ao instrumento/música descontextualizada do propósito sugerido pelo compositor/professor. Incentivando o aluno a exercitar o Pensamento Crítico.
O erro é um elemento fundamental na aprendizagem. A diminuição da quantidade de erros é sinónimo de evolução e progresso. Se o aluno erra é porque tentou fazer algo, logo à partida, já será algo positivo. Saber detetar o erro e a forma como ultrapassá-lo é que já implica outro tipo de perceção.
Quando o erro ocorre durante a aula, peço para pararem e comentarem a passagem na qual ocorreu o erro. O comentário inclui, normalmente, a solução para o problema do qual resultou o erro.
Chamar a atenção para o erro, isolar a secção, utilizar diferentes estratégias de estudo.
O aluno deve aprender a interrogar-se sobre o porquê do erro. Desta forma identifica o problema, sendo mais fácil a sua correção.
Tentando uma compreensão do mesmo, sabendo que ele existe e aprendendo a lidar com ele com naturalidade. Obviamente ninguém gosta de se enganar, mas não devemos descurar que o erro faz parte do processo evolutivo.

Tabela 16. De que forma os professores inquiridos mostram aos alunos que errar faz parte do processo de aprendizagem

De que maneira mostra aos alunos que errar faz parte do processo de aprendizagem?
Há sempre um diálogo para que esse erro seja parte da motivação para a sua evolução.
Sublinhando a importância do "erro" como uma ferramenta para a experimentação musical.
Mostro que houve evolução quando em determinada fase havia erro constante e, entretanto, após algum tipo de trabalho específico, este fora ultrapassado.
Explico que errar é natural e que todos erramos e que podemos utilizar o erro em questão para evitar erros em situações futuras
Errar faz parte deste processo. Se errar e souber porque errou, há mais probabilidades de não tornar a acontecer.
Aconselhando os meus alunos a deslocarem-se a espetáculos ao vivo, uma vez que no espetáculo ao vivo o erro está presente e faz parte. Os músicos passam demasiado tempo a escutarem gravações de estúdio, onde o erro é completamente manipulado e é dada uma falsa sensação de perfeccionismo, que na realidade é relativo.
Dizendo-o explicitamente, e frisando que eu própria aprendo (como pianista e professora) por tentativa-erro.

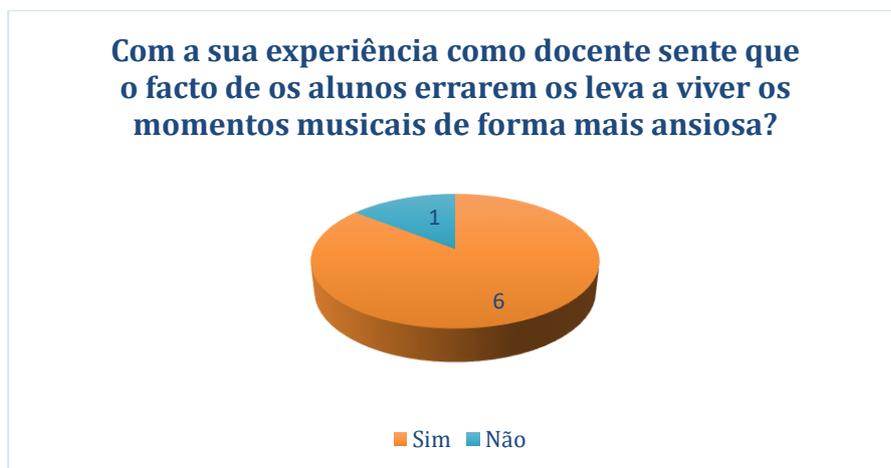


Figura 39. Opinião dos professores em relação à forma como errar leva os alunos a viverem momentos musicais de forma ansiosa

Verificando a figura acima (39) podemos concluir que 6 dos inquiridos acham que o facto dos alunos errarem leva-os a viver momentos musicais de forma mais ansiosa. Apenas um dos professores discorda desta opinião.

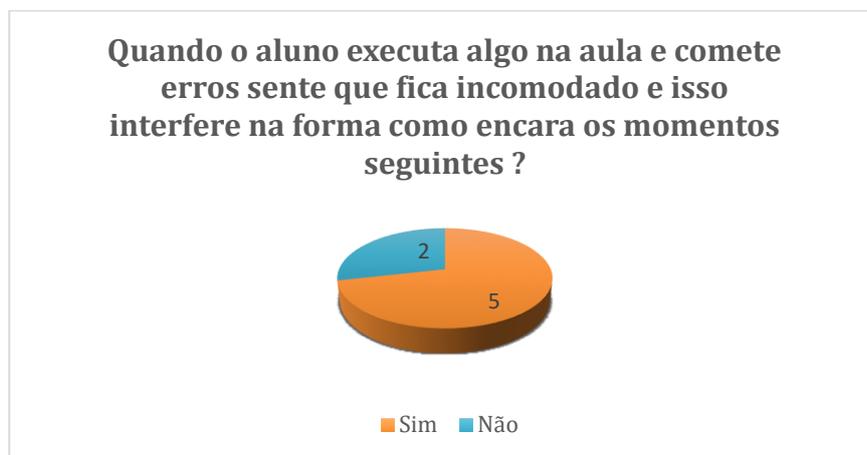


Figura 40. Opinião dos professores face à reação dos alunos quando cometem erros

Remetendo-se à experiência pessoal, 5 dos professores inquiridos (71,4%) sentem que quando o aluno erra, esse erro leva-os a ficar incomodados e isso afeta e interfere na forma como encara os momentos seguintes. Porém, 2 dos professores evidenciam que caso o aluno erre, isso não afeta a forma como ele lida com os momentos seguintes (28,6%) (Fig.40).

III. Ansiedade

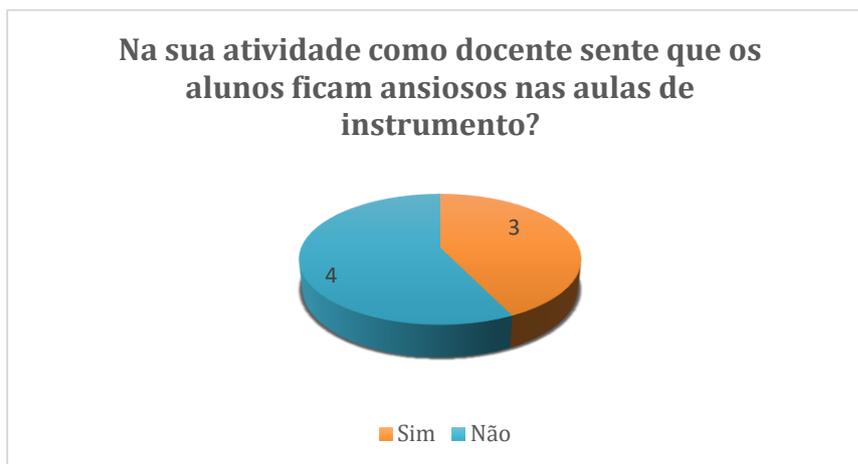


Figura 41. Opinião dos inquiridos face aos alunos ficarem nervosos nas aulas

Vincando-se na experiência profissional, 3 dos inquiridos (42,9%) afirmam sentir que os alunos ficam ansiosos nas aulas de instrumento. Em contrapartida, 4 dos participantes não acha que os alunos ficam ansiosos nas aulas de instrumento (57,1%) (Fig.41).



Figura 42. Abordagem da ansiedade nas aulas de instrumento

Conseguimos constatar que 5 dos participantes (71,4%) aborda o assunto da ansiedade nas aulas de instrumento, todavia 2 dos professores não aborda este assunto com os alunos (28,6%) (Fig.42).

Tabela 17. De que forma os inquiridos abordam o assunto da ansiedade nas aulas

De que forma aborda este assunto?
A ansiedade faz parte do nosso dia. Muitas vezes procuro incentivar os alunos a fazer exercícios diversos mesmo de um mundo diferente da música. Como exercitar yoga entre outros métodos alternativos muito vantajosos.
Criando um ambiente saudável em contexto de aula, transpondo-o para momentos de apresentação pública. O professor sublinha o bom trabalho de preparação efetuado pelo aluno e relembra o mesmo do que deve refletir a arte, identidade de expressão
Tento que percebam que a arte, neste caso a música, nunca se repete de igual forma. Se por algum motivo teriam uma passagem dominada anteriormente, e se em momento de aula não sai, é importante perceber que há circunstâncias que mudam, desde o espaço, o clima, o estado de espírito, a palheta, até a própria distância que mantêm dos objetos, etc, o que condiciona positiva ou negativamente o seu desempenho.
Mostrando que não é necessário sentir ansiedade nas aulas e proporcionando um ambiente seguro para experimentarem diferentes formas de tocar, sem medos ou restrições.
Não abordo
Não abordo, pois encaro normal
Diretamente, e com referência a literatura da Psicologia da Música.

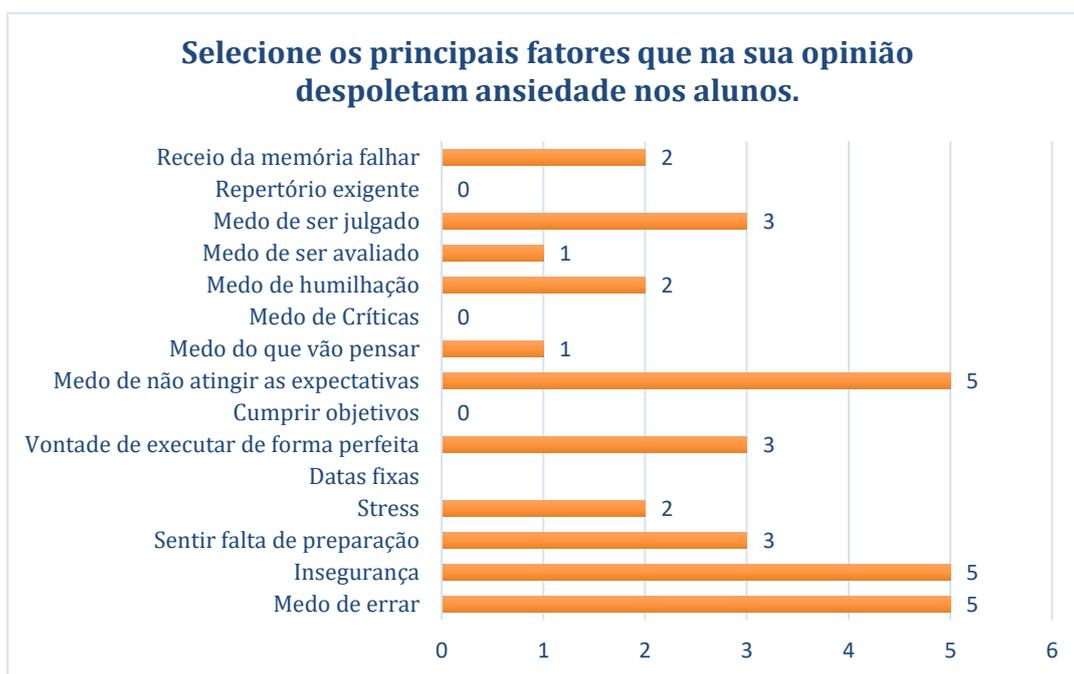


Figura 43. Ponto de vista dos professores em relação ao que cria ansiedade nos alunos

Na opinião dos professores, os principais fatores que fazem o aluno errar centram-se no medo de não atingir as expectativas (71,4%); Insegurança (71,4%); Medo de errar (71,4%); Medo de ser julgado (42,9%); Vontade de executar de forma perfeita (42,9%); Sentir falta de preparação (42,9%); Medo da memória falhar (28,6%); Medo de humilhação (28,6%); Stress (28,6%); Medo de ser avaliado (14,3%); Medo do que vão pensar (14,3%). (Fig.43)



Figura 44. Desempenho dos alunos com ansiedade

Segundo 6 dos professores (85,7%) inquiridos, a ansiedade afeta o desempenho dos alunos nas atividades, porém um dos participantes discorda desta afirmação (14,3%) (Fig.44).

Tabela 18. Que estratégias os professores inquiridos utilizam para auxiliar os alunos a lidar com a ansiedade

Que tipos de estratégias utiliza para auxiliar os seus alunos a lidar com a ansiedade?
“Parar de tocar e conversar perceber o que vai na mente do aluno e orientá-lo com base nas emoções presentes.”
“Exercícios de respiração, foco e de consciência, efetuando exercícios de simulação mental.”
“Tocar nos mais variados contextos nomeai-vos número de vezes possível. Só assim conseguem perceber como o seu corpo/mente reage nos mais diversos momentos, e têm possibilidade de desenvolver as estratégias necessárias para ultrapassar ou lidar eficazmente com a ansiedade. É importante perceber que a ansiedade nem sempre é negativa, e sobretudo, que faz parte do processo.”
“Projeção mental do decorrer do evento antecipadamente, consciencialização do corpo (body scan) e assinalar diferentes "checkpoints" nas obras, de modo a criar diferentes pontos de partida, caso haja alguma falha na execução ou concentração.”
“Até ao momento não tive necessidade de utilizar.”
“Penso que não haverá só uma maneira de fazer as coisas, o intérprete até estar á vontade com a exposição passa por um processo de aprendizagem muito grande. Cada um terá a sua maneira de se manter focado no objetivo, sabendo que a ansiedade faz parte disso mesmo. Ansiedade é algo que pode ser visto como algo mau ou como algo bom, depende muito de como se olhe para ele. Quando vou a um concerto e vejo por exemplo o senhor Sokolov (um pianista exímio e suer rodado em grandes palcos) a tremer das mãos, aí percebo que é normal haver nervos e ansiedade é preciso é saber como canalizada em prol do intérprete.”
“Por exemplo, estratégias de reforço de memorização, e estratégias de relaxamento físico.”

IV. Relação entre o Erro e a Ansiedade

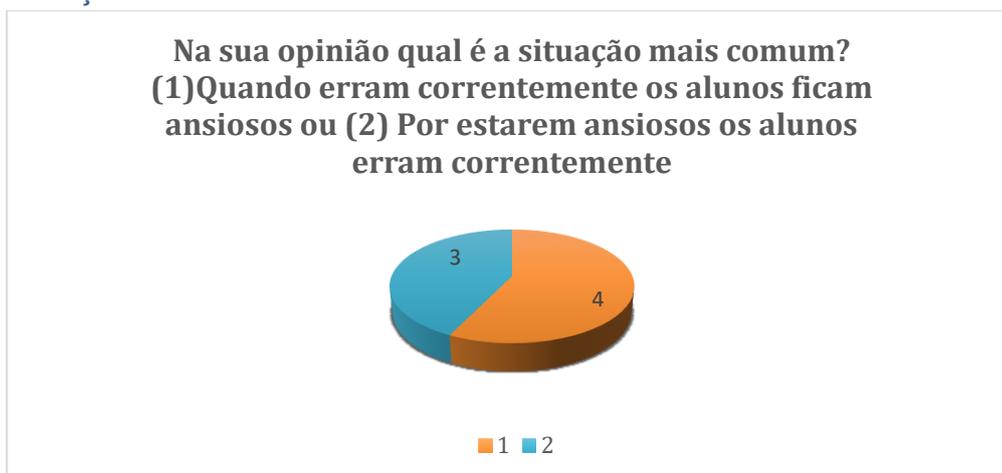


Figura 45. Relação entre o erro e a ansiedade do ponto de vista dos professores

57,1%, que corresponde a 4 dos participantes, reconhecem que a situação mais comum acontece quando os alunos erram com frequência tendem a ficar mais ansiosos e 42,9%, que equivale a 3 dos participantes, afirmam que é mais comum os alunos estarem ansiosos e por consequência erram (Fig.45).

4. Conclusão

Uma das grandes finalidades do Sistema Educativo é fomentar o sucesso de todos os alunos, muito embora as taxas de insucesso teimem em persistir, apesar de todas as medidas tomadas e investimentos realizados até ao momento. A revisão efetuada da literatura sobre esta temática fomenta que cada aluno é um elemento individual e por isso aprende de forma diferente. Para Costa (2004), os alunos, ao terem oportunidade de aprender e utilizar estratégias de estudo desde o início do seu percurso académico, conseguem complexificar e flexibilizar as diversas estratégias de aprendizagem que possuem, o que vai influenciar positivamente o seu desempenho académico (Costa, 2004, referido por Ribeiro & Alves, 2011).

Respondendo às questões de investigação que nortearam o nosso estudo, podemos afirmar que foi possível compreender e aprofundar a análise sobre o papel do erro no processo de construção da aprendizagem.

Através do questionário analisou-se a relação entre a perceção do erro e a vivência de ansiedade na experiência pessoal dos alunos. Desta forma, pudemos identificar, as causas e sintomas da ansiedade sentida durante o estudo ou aulas. As causas recaem principalmente no medo que os educandos sentem de errar, nas inseguranças que sentem, no medo de não atingir as expectativas, o medo de serem avaliados e o medo de não executar de forma perfeita (Fig.31). Concluímos de igual forma que os professores sabem as razões que levam os alunos a ficar ansiosos, pois estes mencionam que as principais causas passam pelo medo de errar, inseguranças e medo de não atingir as expectativas (Fig.43). Os inquiridos afirmam ainda que maioritariamente erram durante o estudo porque querem tocar bem e ficam ansiosos (Fig.17) e nesse caso o erro é o maior inimigo durante o estudo. O perfeccionismo leva muitas vezes a estados de ansiedade que incapacitam a obtenção do resultado desejado (Luciani, 2002, referido por Taveira, 2015). Não esquecendo que a maioria dos inquiridos também evidenciou ver o erro como algo negativo (Fig.11). Através do questionário constatamos também que os sintomas fisiológicos mais apontados pelos alunos quando sentem ansiedade são: a frequência cardíaca acelerada; o suor; a tensão muscular. Os sintomas emocionais mais apontados foram a falta de concentração e pensamentos negativos (Fig.30).

Evidenciam-se, em seguida, aspetos resultantes da análise de dados do presente estudo e que se podem organizar como pontos de reflexão para o processo de ensino-aprendizagem musical:

a) Descrever estratégias para enfrentar o erro e a ansiedade no estudo individual dos jovens músicos;

Como foi apresentado na revisão da literatura, o erro deveria ser encarado como um processo inerente ao processo de aprendizagem, devendo ser usado como ferramenta para encontrar novas alternativas de acertos. O erro pode ser utilizado para

construir novas estratégias que auxiliem o desenvolvimento da aprendizagem, proporcionando assim um meio para o aluno adquirir autonomia de ser parte ativa nesse processo, sem que haja grandes traumas psicológicos (Mendes, 2007).

Também os professores inquiridos apontam para estes ideais afirmando que: “Errar faz parte deste processo. Se errar e souber porque errou, há mais probabilidades de não tornar a acontecer.”; “Há sempre um diálogo para que esse erro seja parte da motivação para a sua evolução.”; “Aconselhando os meus alunos a deslocarem-se a espetáculos ao vivo, uma vez que no espetáculo ao vivo o erro está presente e faz parte. Os músicos passam demasiado tempo a escutarem gravações de estúdio, onde o erro é completamente manipulado e é dada uma falsa sensação de perfeccionismo, que na realidade é relativo” - podemos verificar com esta resposta que o professor sugere a desdramatização do erro e o controlo do perfeccionismo; De forma a mostrar que o erro faz parte do processo de aprendizagem, houve inquiridos a afirmar que é importante mostrar “que houve evolução quando em determinada fase havia erro constante e, entretanto, após algum tipo de trabalho específico, este fora ultrapassado”, ou seja, apelando à motivação para que o aluno encare o erro como forma de melhorar; “Explico que errar é natural e que todos erramos e que podemos utilizar o erro em questão para evitar erros em situações futuras”; “Dizendo-o explicitamente, e frisando que eu própria aprendo (como pianista e professora) por tentativa-erro”, com esta partilha podemos constatar que a inquirida cria uma ligação de proximidade com o aluno através do diálogo, incentivando-o e motivando-o de forma a este idealizar o erro como algo comum. Neste sentido, partilha as experiências pessoais para expor que mesmo aqueles que admiramos também os ultrapassam e lidam com os erros durante o processo musical (Tabela 16).

As estratégias de aprendizagem são entendidas como a capacidade de os alunos usarem conscientemente as habilidades para melhorar a aprendizagem. Também Monereo (1999) define estratégias de aprendizagem como: “um processo de tomada de decisões consciente e intencional, que se realiza para alcançar um objectivo de aprendizagem de maneira eficaz, o que supõe adaptar essas decisões às condições específicas do contexto em que se produz tal aprendizagem.” (Monereo, 1999, citado por Ribeiro & Alves, 2011, p.47).

Segundo Barros e colaboradores (Barros et al., 2016), para os alunos superarem os próprios erros devem descobri-los e debatê-los com o professor. Fazer os alunos refletir sobre os próprios erros levá-los-á a reajustar o pensamento de forma a encontrar novos caminhos para os superar. Nesta linha de pensamento, os professores inquiridos evidenciaram no questionário a forma como ajudam os alunos a enfrentar os erros cometidos durante o estudo ou a exposição em aula: “O aluno deve aprender a interrogar-se sobre o porquê do erro. Desta forma identifica o problema, sendo mais fácil a sua correção”; “Fazer com que o aluno se aperceba do erro e realize diversos exercícios para combater o erro”; “Tentando uma compreensão do mesmo, sabendo que ele existe e aprendendo a lidar com ele com naturalidade. Obviamente ninguém gosta de se enganar, mas não devemos descurar que o erro faz parte do processo

evolutivo.”; “O erro é um elemento fundamental na aprendizagem. A diminuição da quantidade de erros é sinónimo de evolução e progresso. Se o aluno erra é porque tentou fazer algo, logo à partida, já será algo positivo. Saber detetar o erro e a forma como ultrapassá-lo é que já implica outro tipo de percepção”; “Chamar a atenção para o erro, isolar a secção, utilizar diferentes estratégias de estudo”; “Quando o erro ocorre durante a aula, peço para pararem e comentarem a passagem na qual ocorreu o erro. O comentário inclui, normalmente, a solução para o problema do qual resultou o erro.” (Tabela 15).

Em complemento, Gonçalves (2009) menciona que: “a aplicação de uma estratégia implica a tomada de decisão mediante a reflexão activa e consciente sobre o quando e o porquê, da adequação de um determinado procedimento a uma determinada técnica, ou sobre as exigências colocadas quer pelos conteúdos” (Gonçalves, 2009, citado por Ribeiro & Alves, 2011, p.47).

Assim sendo, as estratégias de aprendizagem para Mendez (1999) são uma: “ferramenta útil para aqueles estudantes que as utilizam, a qual, os pode ajudar a melhorar os resultados escolares, ao mesmo tempo que podem aprender a estabelecer objectivos, a planificar as suas actividades e distribuir o seu tempo” (Mendez, 1999, citado por Ribeiro & Alves, 2011, p.51).

Os músicos costumam utilizar estratégias para minimizar a ansiedade que incluem desde respiração profunda, relaxamento muscular, meditação, imersão no conteúdo musical através do estudo analítico, leitura e distração com outros temas (Stephoe, 1989, referido por Sinico & Winter, 2012).

Contudo, para alguns a ansiedade é tão elevada que são necessárias estratégias e tratamentos específicos para minimizar esses sintomas, aumentando o desempenho. Podemos sublinhar as estratégias cognitivas, estratégias comportamentais e as estratégias cognitivo-comportamentais. Outras estratégias que podem usar para combater a ansiedade passam pelo relaxamento induzido; *self-talk*; ensaio mental, sendo que um dos professores inquiridos refere esta estratégia “Projecção mental do decorrer do evento antecipadamente, consciencialização do corpo (body scan) e assinalar diferentes “checkpoints” nas obras, de modo a criar diferentes pontos de partida, caso haja alguma falha na execução ou concentração” (Tabela.18); técnica de *Alexander*; *Biofeedback*; exercício físico”; hipnoterapia; Ioga; meditação; estratégias de planeamento e preparação, neste sentido “Tocar nos mais variados contextos nomeados número de vezes possível. Só assim conseguem perceber como o seu corpo/mente reage nos mais diversos momentos e têm possibilidade de desenvolver as estratégias necessárias para ultrapassar ou lidar eficazmente com a ansiedade. É importante perceber que a ansiedade nem sempre é negativa e sobretudo, que faz parte do processo.” (Tabela.18); estratégias executivas; estratégias de avaliação; metaestratégias; escolha do repertório; leitura à primeira vista; planificação do estudo; organização da agenda; hábitos de estudo; atitude positiva. Neste sentido um inquirido afirma “Penso que não haverá só uma maneira de fazer as coisas, o intérprete até estar

á vontade com a exposição passa por um processo de aprendizagem muito grande. Cada um terá a sua maneira de se manter focado no objetivo, sabendo que a ansiedade faz parte disso mesmo. Ansiedade é algo que pode ser visto como algo mau ou como algo bom, depende muito de como se olhe para ele (...) percebo que é normal haver nervos e ansiedade é preciso é saber como canalizada em prol do intérprete.” (Tabela.18). A ansiedade não é, necessariamente, um fator negativo para o ser humano (Serra, 1989, referido por Grilo et al., 2012), a ansiedade pode afetar tanto de forma positiva como negativa a performance musical. É sabido que a ansiedade tanto pode ser um elemento que restringe ou facilita a atividade musical. A qualidade da performance está relacionada com a excitação, ou seja, baixa quantidade de excitação poderá resultar numa execução enfadonha. Por outro lado, uma excitação excessiva pode levar à perda de concentração, falha de memória e instabilidade no corpo e instrumento musical (Wilson, 2002, referido por Sinico & Winter, 2013);

Uma das estratégias apontadas para lidar com a ansiedade relaciona-se com o treino da concentração e relaxamento “Exercícios de respiração, foco e de consciência, efectuando exercícios de simulação mental.”, “Por exemplo, estratégias de reforço de memorização, e estratégias de relaxamento físico” (Tabela.18); desdramatização do erro, dos professores inquiridos um deles partilha a desdramatização através do diálogo “Parar de tocar e conversar perceber o que vai na mente do aluno e orienta lo com base nas emoções presentes.” (Tabela.18).

b) A atitude que se espera do educador face ao erro do educando e a abordagem metodológica para uma avaliação construtiva;

Consideramos assim que os objetivos da Educação não devem recair apenas na aquisição dos conhecimentos, mas também no desenvolvimento de processos e mecanismos de aprendizagem que possibilitem ao aluno a construção ativa dos seus próprios conhecimentos. Só incentivando e consciencializando os alunos para a utilização adequada de estratégias de estudo e aprendizagem, em função dos conteúdos a apreender, é que podemos promover uma aprendizagem ativa e responsável e, correlativamente, reduzir o insucesso escolar.

A avaliação deve servir como um instrumento para diagnosticar os problemas e erros dos alunos, posteriormente deve haver uma intervenção sobre o que foi diagnosticado. Essa intervenção implica olhar o erro como algo construtivo, sem preconceitos e verificar o que se pode fazer através dele, procurando o caminho para o acerto (Luckesi, 2011).

A avaliação nesta perspectiva servirá como um instrumento que irá contribuir com a construção do conhecimento, o que possivelmente aproximará o aluno do professor, para que ambos discutam sobre o conteúdo da avaliação, os acertos e os erros (Silva, 2008 referido por Veado & Silva, 2017).

c) Compreender a opinião de alunos e professores face a estes temas, identificando as estratégias utilizadas para dar respostas aos problemas identificados.

A maioria dos professores considera o erro como uma componente importante da aprendizagem (Fig.37). Esta ideia corrobora a opinião dos autores evidenciados na revisão da literatura. Os erros da aprendizagem servem positivamente de ponto de partida para o progresso quando são identificados e compreendidos, sendo a sua compreensão fulcral para a superação (Luckesi, 2002). “O erro é um elemento fundamental na aprendizagem. A diminuição da quantidade de erros é sinónimo de evolução e progresso. Se o aluno erra é porque tentou fazer algo, logo à partida, já será algo positivo. Saber detetar o erro e a forma como ultrapassá-lo é que já implica outro tipo de percepção.” (resposta de um dos professores inquiridos).

Apesar da maioria dos professores inquiridos concordar que errar faz os alunos viverem os momentos musicais de forma mais ansiosa (Fig.39), concordam ainda que quando o aluno executa algo na aula e comete erros, isso interfere na forma como encara os momentos seguintes (Fig.40). 42.9% dos professores afirma que os alunos ficam ansiosos nas aulas de instrumento (Fig.41). Contudo, 28.6% dos inquiridos não dialoga com os alunos face ao assunto da ansiedade (Fig.42). Na mesma linha, 40% dos estudantes inquiridos referem que uma das causas de errarem durante a aula de instrumento é porque estão ansiosos (Fig.18). Dos alunos que sentem ansiedade, 15% refere que as estratégias que utilizam face a combater ou minimizar a ansiedade não funcionam (Fig.27).

Após a análise dos resultados, foi possível verificar que quando os alunos se sentem ansiosos na aula os professores não partilham com eles estratégias que os possam ajudar (5 alunos referem que nunca se sucede essa partilha e 4 deles referem acontecer poucas vezes) (Fig.20). Ainda neste sentido, à questão “quando fico ansioso/a na aula o professor tranquiliza-me”, 5 inquiridos referem que nunca o professor os tranquiliza e 4 deles afirmam acontecer poucas vezes (Fig.21). Apenas 2 de 20 inquiridos refere falar sobre a ansiedade que sente com o professor de instrumento, os demais procuram os pais ou os amigos para o fazer (Fig.28).

Como foi possível constatar, com a revisão literária é essencial a relação do professor com o aluno, pois quanto melhor for a relação entre eles, melhores serão os resultados alcançados no final. O entendimento mútuo auxilia a troca construtiva de ideias, a análise e o feedback sobre a performance do aluno, proporcionando a construção de hábitos de autorregulação e desenvolvimento de estratégias metacognitivas essenciais à aprendizagem efetiva (Arrais & Rodrigues, 2011, referido por Taveira, 2015, p. 36). A forma como o professor direciona a aula e expressa as suas atitudes, valores, crenças e sentimentos, influencia de forma determinante o processo de ensino-aprendizagem, bem como mais diretamente a própria relação entre professor e aluno. Através da comunicação afetiva, o professor adequa as tarefas às capacidades do aluno, depositando atenção e confiança no trabalho que ele vai realizando e aumentando os laços de cumplicidade entre ambos. Para uma boa relação

entre professor e aluno torna-se indispensável o respeito, a colaboração, a valorização de cada um e o desejo de compreender o outro (Tassoni, 2000, referido por Taveira, 2015 p. 38).

Referências bibliográficas

- Almeida, P. F. (2014). Erro e Equilíbrio. *Encontros Estúdio UM*, 11, 1-7. <https://core.ac.uk/download/pdf/55635851.pdf>.
- Azevedo, C., Oliveira, L., Gonzalez, R., Abdalla, M. (2013). A Estratégia de Triangulação: Objetivos, Possibilidades, Limitações e Proximidades com o Pragmatismo. *IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade*, 1-16. <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/EnEPQ5.pdf>.
- Barros, P., Fernandes, J., Araujo, C. (2016). Perspetivas dos alunos sobre o erro como estratégia de aprendizagem. *XXVII Seminário de Investigação em Educação Matemática*. 119-131. https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/16267/1/SIEM_Versaopublicada.pdf.
- Boekaerts, M. (2002). Motivação para aprender. *Academia Internacional de Educação*, 1-26. http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/edu-practices_10_por.pdf.
- Cardoso, F. (2007). Papel da Motivação na Aprendizagem de um Instrumento. Escola Superior de Lisboa, 1-11. <http://hdl.handle.net/10400.21/1886>.
- Correia, C. (2005). Aprender com os erros. *Educ@ção*, 1 (3), 13-19. <http://ferramentas.unipinhal.edu.br/educacao/viewarticle.php?id=35&layout=abstract>.
- Cunha, N., Oliveira, S., Silva, T., Oliveira, A. (2017). Ansiedade e desempenho escolar no ensino fundamental. *Educação*, 42(2), 397-409. https://www.researchgate.net/publication/319498587_Ansiedade_e_desempenho_escolar_no_ensino_fundamental_I
- Damas, C. (2017). Avaliação da Prevalência da Ansiedade Relativa ao Desempenho Musical em Músicos de Música. *Revista Portuguesa de Educação Artística*, 7(1). 47-56. <https://doi.org/10.34639/rpea.v7i1.50>.
- Fonseca, S. (2013). *Ansiedade de Performance Musical: um estudo sobre o uso de betabloqueadores por bacharelados em música* (Tese de pós-graduação, Universidade Federal de Minas Gerais). <http://hdl.handle.net/1843/AAGS-9RTNFQ>.
- Grilo, I., Machado, F., Machado, M. (2012). A Importância da Perceção de Aceitação-Rejeição no Envolvimento com a Escola e no Rendimento Académico. *Instituto Superior da Maia*, 4-12. https://www.researchgate.net/publication/236605954_A_Importancia_da_Percecao_de_Aceitacao-Rejeicao_no_Envolvimento_com_a_Escola_e_no_Rendimento_Academico.
- Lourenço, A. (2007). *Processos Auto-Regulatórios em Alunos do 3º. Ciclo do Ensino Básico: Contributos da Auto-Eficácia e da Instrumentalidade* (Tese de doutoramento, Universidade do Minho). <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7631/1/Tese%20de%20Abilio%20Louren%203%a7o.pdf>.
- Lourenço, A., Paiva, M. (2010). A motivação escolar e o processo de aprendizagem. *Ciências & Cognição*. 15 (2): 132-141. 12_132-141_m313 (bvsalud.org).
- Luckesi, C. (1998). Prática Escolar: do Erro Como Fonte de Castigo ao Erro Como Fonte de Virtude. 133-140. http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p133-140_c.pdf.
- Martins, N. (2013). *A Ansiedade Antes, Durante e Após a Performance* (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Lisboa). <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/4462/1/relatorio%20de%20est%20C3%A1gio%20e%20investiga%C3%A7%C3%A3o%20nuno%20martins.pdf>.
- Município de Esposende. (2021), *Esposende Câmara Municipal*. <https://www.municipio.esposende.pt/>

- Osborne, M., & Kenny, D. (2008). The role of sensitizing experiences in music performance anxiety in adolescent musicians. *Psychology of Music*, 36(4), 447-462. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0305735607086051> .
- Silva, E. (2008). A Virtude do Erro: uma visão construtiva da avaliação. *Estudos em Avaliação Educacional*, 19 (39),91-114. <https://doi.org/10.18222/eae193920082471> .
- Silva, O., Navarro, E. (2012). A relação professor-aluno no processo ensino-aprendizagem. *Revista Eletrônica da Univar*, 3(8), 95 -100. <https://docplayer.com.br/16366275-A-relacao-professor-aluno-no-processo-ensino-aprendizagem.html> .
- Silva, S., Figueiredo, F. (2006). Erro e correção: as crenças de dois professores de escola pública e de alguns de seus alunos. *Brasileira de Lingüística Aplicada*, 6(2), 113-141. <https://www.scielo.br/j/rbla/a/BjyMfPLhVSvQWwtKnbrBxFt/?format=pdf&lang=pt> .
- Sinico, A., Winter, L. (2012). Ansiedade na Performance Musical: definições, causas, sintomas, estratégias e tratamentos. *Revista do Conservatório de Música da UFPel Pelotas*, No.5,36-64. <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/RCM/article/download/2478/2314> .
- Sousa, S. (2019). *O Erro como Meio de Ensino-Aprendizagem dos Alunos* (Tese de mestrado, Universidade do Minho). https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/65024/1/Projeto_MTPE-PG36137.pdf
- Tassoni, E (2000). *Afetividade e aprendizagem: a relação professor-aluno* (Tese de mestrado, Universidade Estadual de Campinas). <http://23reuniao.anped.org.br/textos/2019t.pdf> .
- Taveira, M. (2015). *Fatores promotores de ansiedade na atividade do músico enquanto docente instrumentista* (Tese de mestrado, Universidade Católica Portuguesa). <http://hdl.handle.net/10400.14/22077> .
- Tugend, A. (2011, Setembro 17). The Role of Mistakes in the Classroom: Mistakes should be not just tolerated but encouraged. <https://www.edutopia.org/blog/benefits-mistakes-classroom-alina-tugend> .
- Urruzola, M., & Bernaras, E (2020). Aprendizaje musical y ansiedad escénica en edades tempranas: 8-12 años. *Revista da Psicodidática*, 25(1),76-83. Aprendizaje musical y ansiedad escénica en edades tempranas: 8-12 años - ScienceDirect .
- Vianna, R., Campos, A., & Fernandez, J. (2009) Transtornos de ansiedade na infância e adolescência. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, 5(1), 46-61. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s1808-56872009000100005 .
- Villas, S. (2021, março 10). A construção da aprendizagem a partir do erro. *Pedagogia ao Pé da Letra*. <https://pedagogiaaopedaletra.com/a-construcao-da-aprendizagem-a-partir-do-erro/>

ANEXOS

Anexo I - Modelo de questionário dos alunos

Anexo II -Modelo de questionário dos professores

I. O Papel do Erro no Processo de Aprendizagem - Ponto de vista dos alunos

Este questionário é totalmente anónimo, destina-se exclusivamente para investigação científica, no âmbito de um Projeto de Investigação.

Não existem respostas certas ou erradas, apenas perspetivas pessoais diferentes. Tem como objetivo ajudar a compreender a forma como os alunos da Escola de Música de Esposende se sentem em relação à ansiedade e como lidam com o erro no estudo individual.

A sua colaboração, enquanto aluno, é muito importante para a caracterização desta problemática e, em simultâneo, para aumentar o reconhecimento desta vertente no ensino de hoje.

Solicita-se que dê a sua opinião sincera sobre um conjunto de questões, com base nos seus pontos de vista e na sua experiência enquanto aluno.

Por favor, verifique se responde a todas as questões, de forma a não invalidar a sua participação neste estudo. Agradece-se desde já a sua disponibilidade.

*Obrigatório

1. 1. Sexo: *

Marcar apenas uma oval.

Feminino

Masculino

2. 2. Idade *

Marcar apenas uma oval.

Menos de 10 anos

10 anos aos 11 anos

12 anos aos 13 anos

14 anos aos 15 anos

Mais de 15 anos

3. 3. Fraquento o *

Marcar apenas uma oval.

- 1º Grau
- 2º Grau
- 3º Grau
- 4º Grau
- 5º Grau

II. A minha percepção do erro

4. 1. Encaro o erro como algo: *

Marcar apenas uma oval.

- Negativo
- Positivo

5. 2. *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Nunca	Poucas vezes	Muitas vezes	Sempre
Aceito os meus erros como algo construtivo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quando erro mais que uma vez uma passagem ganho receio de a tocar posteriormente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fico ansioso/a quando erro durante o estudo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fico ansioso/a quando erro nas aulas de Instrumento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6. 3. Quando erro durante o estudo *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Utilizo estratégias que me possam ajudar
- Desisto facilmente
- Fico chateado/a
- Fico ansioso/a
- Tento novamente
- Choro

Outra: _____

7. 4. Quando erro na aula de Instrumento *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Fico chateado/a
- Fico ansioso/o
- Começo a tremer
- Choro
- O meu coração bate muito depressa

Outra: _____

8. 5. Aprendo com os erros que faço durante o estudo ? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

9. 6. Superar os meus erros é importante para mim ? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

10. 6.1 Porquê?

11. 7. A maior parte das vezes erro enquanto estudo porque *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Quero muito tocar bem e fico ansioso/a
- Estou distraído/a
- Fico a pensar no que acontece se falhar na aula
- Não estudei o suficiente
- Sinto que não sou capaz de tocar corretamente

Outra: _____

12. 8. Quando erro nas aulas de instrumento geralmente é porque *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Estou ansioso/a
- Tenho receio do que o professor/a possa pensar
- Quero fazer tudo bem e atrapalho-me
- Estou distraído/a
- Não estudei o suficiente
- Tenho medo que possa haver algum tipo de castigo como consequência

Outra: _____

III. Como encaro a ansiedade

13. 1. Sinto ansiedade *

Marcar tudo o que for aplicável.

- No dia antes da aula de instrumento
- Durante a aula de instrumento
- Após a aula de instrumento
- Momentos antes da aula de instrumento
- Não sinto ansiedade

14. 2. *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Nunca	Poucas vezes	Muitas vezes	Sempre
Quando estudo em casa sou perfeccionista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quando estudo sou confiante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sinto-me motivado/a	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sinto-me ansioso/a no estudo diário	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sinto-me ansioso/a antes das aulas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sinto-me ansioso/a durante a aula enquanto toco para o professor/a	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quando estou ansioso/a utilizo técnicas de relaxamento para minimizar a ansiedade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quando fico ansioso/a na aula o professor ensina-me estratégias para superar a ansiedade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quando fico ansioso/a na aula o professor tranquiliza-me	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os meus pais tentam tranquilizar-me quando fico ansioso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quanto mais difícil a tarefa mais ansioso/a me sinto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Antes das aulas sinto-me preocupado/a	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Antes de tocar para alguém sinto tensão muscular	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quanto mais preparo uma peça mais erros cometo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tenho dificuldades em concentrar-me antes das aulas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Por vezes sinto-me deprimido/a antes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

das aulas sem razão aparente

Antes das aulas estudo
obsessivamente (ou mais do que o
normal)

15. 3. Encaro a ansiedade de forma ? *

Marcar apenas uma oval.

Positiva

Negativa

16. 4. Quando estou ansioso tomo medicamentos naturais (chás de camomila, cidreira...)? *

Marcar apenas uma oval.

sim

Não

17. 5. Quando estou ansioso tomo medicamentos ? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

18. 6. Quando estou ansioso/a adoto os seguintes comportamentos *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Faço alongamentos e exercícios de relaxamento
- Opto por dedicar mais tempo ao estudo
- Bebo água
- Tento concentrar-me em recordações agradáveis
- Faço exercícios de respiração
- Como uma banana
- Como chocolate
- Faço meditação
- Tento ter um pensamento positivo
- Realizo exercícios de aquecimento
- Tento não pensar no assunto
- Faço exercício físico
- Bebo chá
- Vou passear
- Procuro estar com amigos/família
- Visualizo várias vezes a performance
- Pratico Yoga

Outra: _____

19. 7. As estratégias que utilizo para minimizar a ansiedade funcionam ? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

20. 8. Falo sobre a ansiedade que sinto *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Com o meu professor de instrumento
- Com outros professores da escola
- Com os meus pais
- Com os meus amigos

Outra: _____

21. 9. Completa o espaço em branco. Quando erro o meu professor faz-me sentir _____ *

Marcar tudo o que for aplicável.

Nervoso

Tranquilo

Triste

Confiante

Fraco

Calmo

Outra: _____

22. 10. Quando estou ansioso/a sinto: *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Frequência cardíaca acelerada
- Dores de barriga
- Falta de ar
- Boca seca
- Vontade de ir à casa de banho
- Respiração descontrolada
- Suor
- Dores de cabeça
- Mãos frias
- Diminuição de reflexos
- Tonturas
- Aperto no peito
- Sono
- Frio
- Calor
- Tremores
- Tensão muscular
- Agitação
- Falta de concentração
- Pensamentos negativos recorrentes
- Vontade de chorar
- Vergonha
- Raiva
- Lapsos de memória
- Hipersensibilidade

Outra: _____

23. ii. As principais causas da minha ansiedade são: *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Medo de errar
- Insegurança
- Sentir falta de preparação
- Stress
- Datas fixas
- Vontade de executar de forma perfeita
- Cumprir objetivos
- Medo de não atingir as expectativas
- Medo do que vão pensar
- Medo de críticas
- Medo de humilhação
- Medo de ser avaliado
- Medo de ser julgado
- Repertório muito exigente
- Receio da memória falhar

Outra: _____

IV. Erro-Ansiedade

24. Achas que o facto de errar está interligado à ansiedade que sentes?. Justifica a tua resposta *

25. Na tua opinião: a) a ansiedade que sentes que faz com que cometas erros mais correntemente ou b) errar correntemente é que provoca a tua ansiedade? *

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

I. O papel do erro no processo de aprendizagem -Ponto de vista dos professores

Este questionário faz parte de um Projeto de Investigação de mestrado a ser realizado na Escola Superior de Artes Aplicadas. A sua finalidade é levantar dados sobre a ansiedade em jovens músicos, e a percepção dos docentes em relação à aceitação do erro como estratégia de aprendizagem.

Gostaria de poder contar com a sua experiência e contribuições para enriquecer o meu estudo. Vale ressaltar que todas as informações recolhidas são anónimas e destinam-se exclusivamente para fins investigativos. Agradeço imensamente a sua disponibilidade e atenção em relação a esta pesquisa, esta será de grande valor.

*Obrigatório

1. Idade *

2. Habilitações literárias *

Marcar apenas uma oval.

Licenciatura

Mestrado

Doutoramento

Outra: _____

3. Que outras atividade(s) exerce, além de professor de música? *

Marcar tudo o que for aplicável.

Toco profissionalmente em orquestras

Músico freelancer

Outra: _____

4. Há quanto tempo leciona? *

Marcar apenas uma oval.

- 1 a 10 anos
- 10 a 20 anos
- 20 a 30 anos
- 30 a 40 anos
- 40 a 50 anos
- Outra: _____

II. Erro como estratégia de ensino

5. Encara o erro como uma ferramenta de ensino-aprendizagem? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

6. A forma como encaramos os erros reflete-se na forma como expomos a música? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

7. De que forma ajuda os seus alunos a enfrentar os erros cometidos durante o estudo ou a exposição em aula? *

8. De que maneira mostra aos alunos que errar faz parte do processo de aprendizagem? *

9. Com a sua experiencia como docente sente que o facto de os alunos errarem leva-os a viver os momentos musicais de forma mais ansiosa? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

10. Quando o aluno executa algo na aula e comete erros sente que fica incomodado e isso interfere na forma como encara os momentos seguintes? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

III. Ansiedade

11. Na sua atividade como docente sente que os alunos ficam ansiosos nas aulas de instrumento? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

12. Aborda o assunto da ansiedade nas suas aulas ? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

13. De que forma aborda este assunto ? *

14. Selecione os principais fatores que na sua opinião despoletam ansiedade nos alunos. *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Medo de errar
- Insegurança
- Sentir falta de preparação
- Stress
- Datas fixas
- Vontade de executar de forma perfeita
- Cumprir objetivos
- Medo de não atingir as expectativas
- Medo do que vão pensar
- Medo de críticas
- Medo de humilhação
- Medo de ser avaliado
- Medo de ser julgado
- Repertório muito exigente
- Receio da memória falhar

Outra: _____

15. Sente que a ansiedade afeta o desempenho dos alunos nas atividades ? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

16. Que tipos de estratégias utiliza para auxiliar os seus alunos a lidar com a ansiedade ? *

IV. Relação entre o Erro e a Ansiedade

17. Na sua opinião qual é a situação mais comum? (1) Quando erram correntemente os alunos ficam ansiosos ou (2) Por estarem ansiosos os alunos erram correntemente. *

Marcar apenas uma oval.

Opção 1

Opção 2

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários