



**PAULO ALEXANDRE  
ALMEIDA FREITAS**

**Aulas de Grupo – Metodologia interventiva como  
meio atenuante da Ansiedade na Performance  
Musical**





**PAULO ALEXANDRE  
ALMEIDA FREITAS**

**Aulas de Grupo – Metodologia interventiva como  
meio atenuante da Ansiedade na Performance  
Musical**

Relatório apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Música, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Helena Maria da Silva Santana, Professora Auxiliar do Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro.



A ti, Avó.



## **o júri**

presidente

**Prof. Doutor Evgueni Zoudilkine**  
Professor Auxiliar, Universidade de Aveiro

**Prof. Doutor Luís dos Santos Cardoso**  
Diretor Pedagógico, Escola de Artes da Bairrada (vogal - arguente principal)

**Prof. Doutora Helena Maria da Silva Santana**  
Professora Auxiliar, Universidade de Aveiro (vogal - orientadora)





## **agradecimentos**

À minha família.

Ao meu pai.

À Joana.

Ao tio Tozé.

Ao Professor Henrique Portovedo.

À Professora Helena Santana.



## palavras-chave

Ansiedade na Performance Musical; Aulas de Grupo; Saxofone

## resumo

O presente documento foi elaborado no ano letivo de 2018/2019, no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES), referente ao Mestrado em Ensino da Música, na variante de Saxofone, pela Universidade de Aveiro, englobando duas componentes distintas.

A primeira componente diz respeito ao Relatório da Prática de Ensino Supervisionada, vulgo Estágio Profissional, que decorreu no Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Aveiro.

Neste Relatório serão abordados todos os elementos constituintes do processo da PES, designadamente atividades elaboradas, participantes, planificações e relatórios, reflexões e agradecimentos.

A segunda componente refere-se ao Projeto de Investigação, assente em duas secções distintas (a fundamentação teórica e o projeto educativo), sendo a primeira indispensável para a execução da segunda.

A Ansiedade na Performance Musical (APM), é encarada como uma condição que pode influenciar não só o nível de uma performance, bem como o bem-estar e a própria saúde de um indivíduo, demonstrando uma grande abrangência, podendo manifestar-se física ou psicologicamente, em diversos contextos performativos, independentemente da faixa etária, experiência ou preparação prévia, através de diversos fatores. Não obstante esta área de ação, a APM pode e deve ser atenuada e tratada, existindo para esse efeito, variadas terapias.

Este projeto propôs-se averiguar a eficácia das aulas de grupo, enquanto solução prática e realista no atual contexto da formação académica musical, visando a redução da Ansiedade na Performance Musical.

O projeto educativo contou com a participação de 5 alunos, decorreu ao longo de 4 meses, através da realização de 8 sessões bissemanais com apresentações performativas pré e pós intervenção metodológica. Recorreu-se aos instrumentos de recolha de dados STAIC, STAI, MPAl-A e K-MPAI.

Após a apreciação final dos resultados foi possível apurar a viabilidade e pertinência de uma investigação mais extensiva, dada a diversidade de fatores inerentes à metodologia aplicada, designadamente a dimensão holística que esta pode compreender. No que concerne à redução da APM, não é possível inferir conclusões significativas devido à reduzida amplitude da amostra.



**keywords**

Music Performance Anxiety; Group Lessons; Saxophone;

**abstract**

The present report prepared in the 2018/2019 school year, within the scope of Supervised Teaching Practice, referred to the master's degree in Music Teaching, in the Variant of Saxophone by the University of Aveiro, encompasses two distinct components.

The first component concerns the Report of Supervised Teaching Practice, a major Professional Internship, having elapsed the same, at the Calouste Gulbenkian Conservatory of Music in Aveiro.

In this report, all the elements of the STP process will be addressed, from elaborated activities, participants, planning and reports, reflections and acknowledgments.

The second component exposes the Research Project, being endowed with two distinct sections (theoretical substantiation/educational project), being the first essential for the execution of the second.

Musical Performance Anxiety (MPA), is seen as a condition that can influence not only the level of a performance as well as the well-being and health of an individual, showing this disorder a wide scope, that can be manifested physically or psychologically, in several performative contexts, regardless of age group, experience or previous preparation, through several factors. Despite this wide scope, MPA can and should be attenuated and treated, existing for this purpose, several therapies.

This project aimed to investigate the effectiveness of group lessons as a practical and realistic solution in the current context of academic musical formation, aiming at reducing anxiety in musical performance.

The investigation was attended by 5 students, ran over 4 months, through the performance of 8 biweekly sessions with pre- and post-methodological performance presentations. The Instruments used to collect data were: STAIC, STAI, MPAl-A and K-MPAI.

After the final appreciation of the results it was possible to ascertain the feasibility and relevance of a more extensive investigation, given the diversity of factors inherent to the applied methodology, namely the holistic dimension that it can understand. Regarding the reduction of MPA, it is not possible to infer significant conclusions due to the small sample amplitude.



## ÍNDICE

---

<b>COMPONENTE I – Relatório da Prática de Ensino Supervisionada (PES)</b>	<b>21</b>
Contextualização	21
Estabelecimento de Ensino – Descrição e contextualização	22
Projeto Educativo	23
Descrição da Prática de Ensino Supervisionada	23
Caracterização do Professor Estagiário e Dos Orientadores	25
Professor Estagiário	25
Orientador Cooperante – Henrique Portovedo	26
Orientador Científico – Romeu Costa	27
Caracterização dos alunos – Atividade Pedagógica do Professor Estagiário	29
Aluno A	29
Aluno B	29
Aluna C	30
Aluno D	30
Música de Câmara (alunos E, F e G)	31
Descrição da Metodologia de Ensino	32
Planificações e Relatórios	33
Planificação de Aula	33
Relatório de aula	34
Atividades	35
Atividades Organizadas	37
Atividade nº 1: Masterclass de Saxofone – Carl – Emmanuel Fisbach	37
AtividadeS nº 2 e nº 3: Miniestágio Ensembles de Saxofones e Concerto de Ensembles	38
Atividade nº 4 – Audição das Classes de Saxofone	39
Atividade nº 5 – Exposição/demonstração sobre a subjetividade da interpretação	40
Atividades enquanto participante Ativo	41
Atividade nº 1: Masterclass de Saxofone	41
Atividade nº 2: Concerto de Ensembles de Saxofone	42
Atividade nº 3: Exposição/demonstração sobre a subjetividade da interpretação	43
Reflexão	44

<b>COMPONENTE II – PROJETO DE INVESTIGAÇÃO</b>	<b>48</b>
Fundamentação Teórica	48
Introdução, problemática e objetivos	48
Ansiedade na Performance Musical (conceito)	49
Ansiedade na Performance Musical (APM) vs Fobia Social (FS)	52
Causas possíveis	54
Intervenção e Estratégias de Coping	57
Aulas de Grupo e Aprendizagem Colaborativa	62
Projeto Educativo	65
Descrição e objetivos da investigação	65
Contextualização do estabelecimento de ensino	67
Participantes	68
Ferramentas de obtenção de dados	70
State-Trait Anxiety Inventory (STAI)	70
STAIC – State Trait Anxiety Inventory for Children	71
K-MPAI – Kenny Music Performance Anxiety Inventory	72
MPAI - A – Music Performance Anxiety Inventory for Adolescents	73
Procedimentos metodológicos	74
Fases de implementação	74
Pré-implementação	74
Implementação	74
Sessão 1	75
Sessão 2	75
Sessão 3	76
Sessão 4	76
Sessão 5	77
Sessão 6	77
Sessão 7	78
Sessão 8	78
Pós-implementação	79
Caracterização dos Alunos	80
Aluna A	80
Aluno B	80
Aluno C	80
Aluna D	80
Aluno E	81



Exibição de Resultados	82
Apreciação e discussão dos resultados	85
Aluna A	85
Aluno B	85
Aluno C	86
Aluna D	86
Aluno E	87
Conclusão	88
Bibliografia	90
Lista de Anexos em formato digital	96

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

---

GRÁFICO 1 – NÚMERO DE ALUNOS DISTRIBUÍDO POR IDADE _____	68
GRÁFICO 2 – HABILITAÇÃO MUSICAL DOS ALUNOS _____	69

## ÍNDICE DE FIGURAS

---

FIGURA 1 - ESTRUTURA DE PLANIFICAÇÃO DE AULA (EXEMPLO) _____	33
FIGURA 2 – ESTRUTURA DE RELATÓRIO DE AULA (EXEMPLO) _____	34
FIGURA 3 – PARTICIPANTES DO MASTERCLASS _____	37
FIGURA 4 – CARTAZ DO MASTERCLASS _____	37
FIGURA 5 – PROGRAMA DO CONCERTO FINAL DA MASTERCLASS _____	38
FIGURA 6 - PROGRAMA DA AUDIÇÃO DE CLASSE _____	39
FIGURA 7 – CARTAZ DA AUDIÇÃO DE CLASSE _____	39
FIGURA 8 – CARTAZ DA EXPOSIÇÃO _____	40
FIGURA 9 – EXECUTANTE INDIVIDUAL _____	41
FIGURA 10 – EXECUTANTE EM GRUPO _____	41
FIGURA 11 - ORQUESTRA DE SAXOFONES _____	42
FIGURA 12 - QUINTETO DE SAXOFONES _____	42
FIGURA 13 – CARTAZ DA EXPOSIÇÃO _____	43

## ÍNDICE DE TABELAS

---

---

TABELA 1 - ALUNOS SELECIONADOS PARA A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA _____	23
TABELA 2 - ATIVIDADES PROPOSTAS NO ÂMBITO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA _____	24
TABELA 3 - ATIVIDADES ORGANIZADAS NO ÂMBITO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA _____	35
TABELA 4 - PARTICIPAÇÃO ATIVA EM ATIVIDADES ORGANIZADAS NO AMBITO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA _____	36
TABELA 5 – DADOS GLOBAIS OBTIDOS DO 1º GRUPO (IDADES COMPREENDIDAS ENTRE 12 < 14) _____	82
TABELA 6 – DADOS GLOBAIS OBTIDOS DO 2º GRUPO (IDADES COMPREENDIDAS ENTRE 19 < 23) _____	82
TABELA 7 - DADOS INDIVIDUAIS OBTIDOS DO 1º GRUPO (IDADES COMPREENDIDAS ENTRE 12 < 14) _____	83
TABELA 8 – DADOS INDIVIDUAIS OBTIDOS DO 2º GRUPO (IDADES COMPREENDIDAS ENTRE 19 < 23) _____	84

## ÍNDICE DE ABREVIATURAS

---

---

**APM** – Ansiedade na Performance Musical

**MPA** – Musical Performance Anxiety

**STAIC** – State Trait Anxiety Inventory for Children

**STAI** – State Trait Anxiety Inventory

**K- MPAI** - Kenny Music Performance Anxiety Inventory **MPA-** Music Performance Anxiety

**MPAI – A** - Music Performance Anxiety Inventory for Adolescents

**TAC** - Terapia de Aceitação e Compromisso

**DAS** – Distúrbio de Ansiedade Social

**DP** – Desvio Padrão

**M** - Média



## COMPONENTE I – RELATÓRIO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA (PES)

---

A primeira componente diz respeito ao Relatório da Prática de Ensino Supervisionada (PES), vulgo Estágio Profissional, que decorreu na Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Aveiro.

### CONTEXTUALIZAÇÃO

---

O presente relatório foi idealizado e concebido no âmbito do plano curricular previsto na disciplina Prática de Ensino Supervisionada, adiante abreviada por PES, inserida no Mestrado em Ensino da Música do Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro.

Este relatório é referente ao estágio realizado na Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian Aveiro, que foi orientado pela Professora Doutora Helena Santana, Professor Romeu Costa, com a cooperação do Professor Henrique Portovedo.

A opção pela Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian Aveiro deveu-se a um conjunto de fatores: a competência e habilitação do corpo docente (no que concretamente está relacionado com a classe de saxofone), aliada ao facto de, no meu percurso académico ter frequentado o Conservatório Calouste Gulbenkian de Braga (conhecendo, portanto, os valores e ideais alocados às instituições) e, ainda, proximidade da Universidade de Aveiro (podendo estar presente, sempre que necessário).

Inclui-se neste relatório, uma breve contextualização da instituição de acolhimento na realização do estágio, o perfil artístico dos professores intervenientes no processo de acompanhamento e orientação bem como a caracterização dos alunos selecionados. Para além das planificações e relatórios anexos, são relatadas também as atividades realizadas no âmbito do estágio. Finaliza-se com uma breve reflexão acerca de todo o percurso, incluindo-se uma apreciação específica e geral do trabalho desenvolvido e agradecimentos.

## ESTABELECIMENTO DE ENSINO – DESCRIÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO

---

A Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Aveiro, atualmente com esta denominação, foi fundada a 8 de Outubro de 1960 com o nome de “Conservatório Regional de Aveiro”. Esta iniciativa foi levada a cabo pelo Dr. Orlando Oliveira, político, professor e reitor na cidade de Aveiro na década de 50 e 60, tendo idealizado aquilo que seria o primeiro conservatório regional de Portugal.

Instalado numa fase inicial nas instalações do Liceu Nacional, dois anos após a sua fundação, em 1962, passou a ocupar um edifício particular até à década de 70, altura em que se deslocou para as instalações atuais. Este novo estabelecimento foi mandado construir pela Fundação Calouste Gulbenkian, tendo sido inaugurado oficialmente no dia 30 de março de 1971 na presença de diversas entidades oficiais.

No dia 1 de outubro do ano de 1985, o “Conservatório Regional de Aveiro”, passa a denominar-se “Conservatório de Música de Aveiro de Calouste Gulbenkian” sendo que, (apenas uma semana depois), no dia 8 de outubro, as instalações do Conservatório foram doadas pela Fundação Calouste Gulbenkian à Câmara Municipal de Aveiro.

A Escola Artística do Conservatório tem, desde a sua fundação, uma visão que engloba a região de Aveiro, as suas entidades e individualidades como parte preponderante e integrante do seu percurso, seja no passado, presente ou futuro da Escola, mantendo vivas as ligações através de uma colaboração ativa e frequente com diversas atividades que envolvem variadas instituições.

Com o foco definido na área da música, compreendendo a vertente de música clássica e jazz, proporciona também a frequência de outras áreas como a dança. Em termos de oferta formativa, a Escola Artística do Conservatório de Música de Aveiro de Calouste Gulbenkian conta com 3 níveis de ensino: Iniciação (correspondente ao 1º ciclo do ensino básico), Curso Básico (correspondente ao 2º e 3º ciclo do ensino básico) e Curso Secundário (correspondente ao ensino secundário), sendo que os cursos básico e secundário podem ser frequentados pelos alunos em 2 regimes diferenciados: Articulado e Supletivo.

No Conservatório existem também cinco departamentos: Departamento Curricular de Instrumentos de Sopro, Departamento Curricular de Instrumentos de Corda, Departamento Curricular de Canto e Música de Conjunto e Departamento Curricular de Ciências Musicais.

## PROJETO EDUCATIVO

---

No momento da redação do relatório, bem como durante o ano letivo em que decorreu a Prática de Ensino Supervisionada, a Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Aveiro não dispôs de um Projeto Educativo atualizado. Em resposta a solicitação nos serviços administrativos, foi apurado que o mesmo estaria em revisão sem data prevista de conclusão.

## DESCRIÇÃO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

---

No âmbito da PES, ficou definido em reunião com os professores estagiários que o modelo a usar seria composto pelas seguintes variantes:

1. Prática Pedagógica ativa (coadjuvante) num conjunto de 2 a 4 alunos;
2. Prática Pedagógica passiva (observador) num conjunto de 2 alunos;
3. Organização de 2 a 3 atividades e participação ativa em 2 a 3 atividades.

A PES teve início em outubro de 2018 e término em junho de 2019.

Prática Pedagógica de Coadjuvação Letiva				
Nome	Ano	Regime	Dia e hora	Prática Pedagógica
Aluno A	2º iniciação	Articulado	5ª f 16h20 às 17h05	Intervencionada
Aluno B	3º grau	Supletivo	4ª f 16h20 às 17h55	Intervencionada
Aluno C	3º grau	Supletivo	4ª f 17h55 às 19h25	Intervencionada
Aluno D	7º grau	Articulado	4ª f 15h20 às 16h05	Observada
Música de Câmara (Alunos E, F e G)	4º grau	Supletivo	5ª f 09h15 às 10h00	Intervencionada Observada

TABELA 1 - ALUNOS SELECIONADOS PARA A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

No âmbito da planificação inicial elaborada para a PES, foi proposta uma lista de atividades pedagógicas.

<b>Atividades previstas no âmbito do plano PES</b>	
<b>Atividade</b>	<b>Data</b>
<b>Workshop</b> <b>Maat Saxophone Quartet</b>	<b>Dezembro</b>
<b>Estágio Mini-saxs</b>	<b>Férias da Páscoa</b>
<b>Workshop</b> <b>Fisioterapeuta</b>	<b>Fevereiro</b>
<b>Festival de Saxofones</b>	<b>Abril</b>

TABELA 2 - ATIVIDADES PROPOSTAS NO ÂMBITO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA



## CARACTERIZAÇÃO DO PROFESSOR ESTAGIÁRIO E DOS ORIENTADORES

---

Além do professor estagiário e dos orientadores anteriormente referidos, a componente Prática de Ensino compreendeu sete alunos - Aluno A (2º ano – iniciação), Aluno B (3º grau), Aluna C (3º grau), Aluno D (7º grau) e, ainda, os Alunos E, F e G (Música Câmara – 4º grau).

---

### PROFESSOR ESTAGIÁRIO

---

Paulo Alexandre Freitas, natural da Póvoa de Lanhoso, ingressou no Conservatório de Música Calouste Gulbenkian em Braga no ano de 2005, iniciando os estudos de saxofone com a Profª. Rosa Oliveira. Em 2013 dá continuidade à sua formação com o professor Romeu Costa, com quem conclui o 8.º grau.

No ano de 2014 ingressa no Curso Superior de Música, em Saxofone, na Universidade de Aveiro com o professor Fernando Ramos, terminando no ano de 2017 a Licenciatura, quando se propõe ao Mestrado em Ensino da Música.

No presente ano de 2019 é admitido no Real Conservatório de Haia, no Mestrado em Performance – Variante Saxofone Clássico, na classe dos professores Lars Niederstrasser e Raaf Hekkema.

Durante o seu percurso enquanto saxofonista, efetua diversas masterclasses e aulas de aperfeiçoamento com pedagogos de renome internacional como Claude Delangle, Christian Wirth, Lars Mlekush, David Kweksilber, Ties Mellema, Alfonso Padilla, Vincent David, Nacho Gascón, Joe Murphy, Rob Buckland, Christophe Grèzes, Eddie López, Anthony Malkoun, Mathieu Délage, António Felipe Belijar, Tomas Jerez Munera, Alain Crepin, Juani Palop, Lars Niederstrasser, Eva Van Grinsven, Peter Vigh, Willem Van Merwijk, Femke Ijlstra, Carl-Emmanuel Fisbach e com os portugueses Fernando Ramos, João Pedro Silva, Hélder Alves, Henrique Portovedo, Romeu Costa e João Figueiredo.

Participou ainda em diversos festivais de saxofone, nomeadamente o SaxoPorto em 2012, Sax Week em 2014 e 2015, FISP (Festival Internacional de Palmela) em 2016, também em 2016 participa no Andorra SaxFest e no ano de 2017, em julho, frequenta o Congresso Europeu de Saxofones na cidade do Porto.

Em 2016 classificou-se em 3.º lugar no Concurso “Paços Premium” (categoria até 19 anos) e no ano de 2017 obteve o 1º lugar no Concurso Internacional “Terras de La Salette”, na Categoria Sénior.

---

### ORIENTADOR COOPERANTE – HENRIQUE PORTOVEDO

---

Henrique Portovedo encontra o seu lugar na música contemporânea trabalhando com compositores como R. Barret, P. Ferreira Lopes, C. Barlow, C. Roads, P. Ablinger, P. Niblock, M. Edwards, I. Silva, S. Carvalho, L. Carvalho, R. Ribeiro, M. Azguime, entre muitos outros. Estreou mais de 40 obras a si dedicadas. Apresentou-se a solo com inúmeras orquestras e ensembles incluindo Cantus Ensemble, Chronos Contemporary Music Ensemble, L’Orchestre d’Harmonie de la Garde Republican, Trinity College of Music Wind Orchestra, Orquestra de Sopros da Universidade de Aveiro, Sond’Art Electric Ensemble, Orquestra de Viento Marcos Redondo, Orquestra de Jovens de Santa Maria da Feira, etc.

Co-fundador de Quadquartet e Director Artístico de Aveiro SaxFest, tem o seu trabalho editado por diversos selos discográficos: Naxos, Universal, PadRecords, R’RootsProductions, etc. Colaborou recentemente com a Fundação Orquestra Estúdio – European Capital of Culture, a Orquestra Sinfónica do Porto Casa da Música, a Camerata Nov’Arte, o Fadomorse, a Orquestra Filarmonia das Beiras, o Black Coyote, etc. É membro do ArtClang Ensemble juntamente com Ricardo Ribeiro, Nuno Aroso, Filipe Quaresma e João Barradas.

Enquanto artista “intermedia” foi criador de “Soundofshadows”, “Don’t Shoot at the Saxophone Player”, “Soundgrounds” e “Distortion”. Foi premiado com o Prémio de Mérito da Fundação António Pascoal, o Prémio de Mérito Artístico Fundação Eng.º António de Almeida e o 1º Prémio do International Youth Soloist Contest Purmerend. Recebeu em 2007 e 2008 vários prémios: “Trinity Music Awards” em Londres, incluindo “The Montague Cleeve Scholarship”, “The Bratton Scholarship” e o “Trinity College London Scholarship”. Foi galardoado com o Prémio Jovens Criadores pelo Instituto Português de Artes e Ideias (2012) e com o Prémio do Centro Nacional de Cultura na área da música (2014).

Foi artista em residência no ZKM Karlsruhe, Visiting Researcher na Edimburg University e Fulbright Visiting Researcher no MAT University of California Santa Barbara. É membro fundador do European Saxophone Comité e do Tenor Sax Collective, e Presidente da Associação Portuguesa do

Saxofone. Foi director artístico do European Saxophone Congress 2017. Enquanto investigador na área da Ciência e Tecnologia das Artes no CITAR – Escola das Artes da Universidade Católica Portuguesa, foram-lhe atribuídos financiamentos de investigação pela FCT e pela Fulbright.

Henrique Portovedo é regularmente convidado para ministrar masterclasses e concertos em alguns dos mais prestigiantes festivais e conservatórios superiores, tais como Real Conservatório Superior de Música de Madrid, Conservatoire Royal de Bruxelles, Mallorca SaxFest e Conservatori Superior de Música de les Illes Balears, Trinity Laban Conservatoire of Music & Dance, Hochschule fur Musik Karlsruhe, entre muitos outros.

Henrique Portovedo é apoiado por D’Addario Woodwinds, Selmer Paris, Silverstein Works, Universal Audio, Focal e Sontronics.<sup>1</sup>

---

#### ORIENTADOR CIENTÍFICO – ROMEU COSTA

---

Romeu Costa iniciou os estudos musicais com 8 anos de idade na Banda Clube Pardilhoense. Em 1992 ingressou no Conservatório de Música de Aveiro de Calouste Gulbenkian, tendo sido aluno das classes de Carlos Firmino, Fernando Valente e João Figueiredo. Em 1999 iniciou o Curso de Instrumento/Saxofone da ESMAE (Escola Superior de Música e das Artes do Espetáculo do I.P.P.) na classe de Henk van Twillert, e teve aulas com os professores assistentes Fernando Valente, Paulo Martins e Fernando Ramos, concluindo a Licenciatura em 2004. Foram-lhe atribuídos os Prémios Eng.º António de Almeida e Rotary Club Porto-Foz, como melhor aluno no ano lectivo 2003/2004. Em 2002 obteve o 3º Prémio na modalidade de Saxofone – Nível Superior do Prémio Jovens Músicos da RDP.

Frequentou masterclasses e workshops com Amsterdam Sax Quartet, Claude Delangle, Arno Bornkamp, Ed Bogaard, Quarteto Carlos Martins, Zé Eduardo, Cecil Bridgewater, Helena Caspurro, Fabrice Moretti, Greg Osby e Tilman Ehrhorn. Participou no 6º Estágio da Orquestra Nacional de Sopros dos Templários orientado por António Saiote.

---

<sup>1</sup> A informação relativa ao CV do Orientador Cooperante da componente Prática de Ensino Supervisionada foi retirada do sítio da Casa da Música.

<https://www.casadamusica.com/artistas-e-obras/musicos/p/portovedo-henrique/#tab=0> (acedido em 17 julho de 2019)

Tem realizado concertos em Portugal, Espanha, Andorra, França, Itália, Holanda, Bélgica, Hungria, Inglaterra, Escócia e Alemanha quer como solista, quer com grupos como quartetos de saxofones, orquestras de saxofones e big bands. Foi músico residente da Orquestra Portuguesa de Saxofones (1998-2004; ESMAE) e foi elemento cofundador do QuadQuartet, grupo com o qual deu concertos em congressos como o “Internacional Sax Week” – Amesterdão, “National Sax Meeting” – Ávila, “The British Saxophone Congress” – Londres e “World Sax Congress” 2012 – St. Andrews. Também com QuadQuartet lançou os discos “Now Boarding” (2009) e “FUSE” (2012). Para além desses participou em discos dos La La La Ressonance e Remix Ensemble Casa da Música. Fundou, em parceria com Menne Smalldenbroek, o Donar – duo de saxofones barítono e integra o Flux Ensemble.

Como solista privilegia o repertório contemporâneo para saxofone incentivando e colaborando com compositores. Foram-lhe dedicadas obras pelos seguintes compositores: Luís Cardoso, Chiel Meijering, Tjako van Schie, Teresa Gentil, Óscar Graça, Jeffery Davis e Paulo Bastos.

Colabora frequentemente com o Remix Ensemble Casa da Música e com a Orquestra Sinfónica do Porto Casa da Música.

Paralelamente desenvolve uma atividade pedagógica intensa através do ensino no Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga e na Escola Profissional de Música de Viana do Castelo, sendo convidado a orientar masterclasses noutras escolas e academias do país.

Romeu Costa é um artista Selmer e D’Addario Woodwinds.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> A informação relativa ao CV do Orientador Científico da componente Prática de Ensino Supervisionada foi retirada do sítio da Casa da Música.

<http://www.casadamusica.com/en/artistas-e-obras/musicos/c/costa-romeu#tab=0> (acedido em 17 julho de 2019)

## CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS – ATIVIDADE PEDAGÓGICA DO PROFESSOR ESTAGIÁRIO

---

### ALUNO A

---

O Aluno A frequenta o 2º ano de iniciação sendo este o primeiro ano de aprendizagem musical.

É um rapaz muito educado, dotado de uma postura muito correta e polida, que demonstra muito interesse no instrumento e nas aulas de saxofone. Sempre muito atento, dinâmico, motivado e com uma rara capacidade de percepção e conseqüente correção do erro para a idade. Apesar de ainda ser precoce avaliar, se continuar com idêntico empenho irá com certeza evoluir muito rapidamente.

O meio envolvente (família), demonstra ser bastante benéfico para a sua evolução, dado o interesse do pai no instrumento (saxofone) e o facto de o irmão também ser aluno do conservatório (violoncelo). O aluno manifesta um estudo regular, diário, apresentando sempre prontos os trabalhos propostos, não demorando muito tempo a ultrapassar as dificuldades.

### ALUNO B

---

O Aluno B frequenta o 3º grau em regime supletivo.

É um rapaz extrovertido, motivado e com ambições musicais. É de relevar num jovem com a sua idade o interesse e gosto pelo saxofone. Tem certamente muito potencial e margem de progressão se continuar com idêntica postura.

O aluno tinha aulas na Banda de Música dos Bombeiros Voluntários de Ílhavo, com o professor Ricardo Neto, porém, como não conseguia conciliar todas as atividades em que estava envolvido, decidiu, por iniciativa própria, sair da escola de música da banda para se dedicar exclusivamente ao conservatório e à escola.

No decorrer da prática pedagógica de coadjuvação letiva, o aluno B contraiu uma lesão nas costas que o condicionou na execução plena do saxofone e na assiduidade às aulas devido aos condicionamentos da lesão. No entanto, sempre que esteve presente cumpriu com o que lhe era

requerido e, em várias aulas, até executou para além do que era proposto, manifestando o interesse e motivação anteriormente referidos.

---

#### ALUNA C

---

A Aluna C frequenta o 3º grau em regime supletivo do conservatório apesar de ter 15 anos de idade. Caso seja sua opção prosseguir estudos no conservatório no final do ano letivo, terá que efetuar prova de equivalência a 5º grau devido ao facto de estar atrasada em relação à idade que tem.

Numa primeira abordagem manifestou ser uma aluna reservada, tímida com pouca motivação e interesse. Manifestava um défice acentuado na estabilidade do som, aliado à sua direção/continuidade sonora, digitação deficiente e uma leitura e assimilação bastante lenta. No entanto, após o normal decorrer da prática de coadjuvação letiva, o professor estagiário foi ganhando a confiança da aluna e esta começou a soltar-se um pouco mais, tanto a nível de personalidade como musicalmente. Tornou-se mais ativa, dinâmica, interessada e motivada, refletindo-se todas estas alterações numa evolução exponencial, relacionada com os défices que demonstrava no primeiro contacto. Para tal, pode ter contribuído também, o facto de a aluna ter aulas extracurriculares na Banda de Música da Gafanha da Nazaré com a professora Carla Costeira.

---

#### ALUNO D

---

O Aluno D frequenta o 7º grau em regime articulado.

É um rapaz reservado, que assimila bem as informações que lhe são transmitidas, mas, devido à falta sistemática de estudo, revela dificuldades na preparação a curto/médio prazo do material que lhe é proposto. Tem boas capacidades técnicas que poderiam ser potenciadas se estudasse mais; a sua expressão musical e maturidade interpretativa ficam aquém do grau em que está.

---

## MÚSICA DE CÂMARA (ALUNOS E, F E G)

---

No âmbito de música de câmara, na disciplina de “Prática Instrumental”, foram destacados para o grupo 3 alunos: Aluno E, Aluno F e Aluno G.

O Aluno E destaca-se dentro do grupo como o aluno com maiores dificuldades, tanto a nível musical, como a nível cognitivo, sendo os seus maiores inimigos a coordenação motora e a assimilação, fatores essenciais na aprendizagem de um instrumento musical. Este revela também alguma imaturidade tendo em conta a sua idade.

O Aluno F é um aluno interessado, inteligente e com boas capacidades cognitivas e musicais, destacando-se como o líder do grupo. De todos é o que manifesta maior interesse na disciplina, revelando maior maturidade e conhecimentos musicais.

O Aluno G manifesta ter uma boa capacidade de assimilação da informação que lhe é transmitida, porém, é um aluno pouco dinâmico e demasiado passivo no que diz respeito à sua postura na sala de aula.

No geral do grupo, o nível execução dos 3 alunos deixa muito a desejar comparando com o grau instrumental em que se encontram (4º).

## DESCRIÇÃO DA METODOLOGIA DE ENSINO

---

Durante a PES, foi possível aprofundar a relação com os alunos, surgindo desta relação e da percepção adquirida ao longo do processo uma metodologia adaptada individualmente.

Tendo cada aluno uma personalidade própria, uma maneira de tocar distinta, e contextos e meios envolventes diferenciados, durante a PES, o professor estagiário procurou adaptar as suas metodologias de ensino a cada aluno, através de uma análise regular, contínua e progressiva, indo de encontro às expectativas através desse ajuste da prática educativa, de forma a melhor adaptar as metodologias de ensino e potenciar motivação e interesse do aluno aliando a sua evolução como objetivo primordial.

Os principais pilares da metodologia utilizada foram baseados na experiência pessoal do professor estagiário enquanto aluno com expectativas, ambições e necessidades, apoiados por todo o percurso enquanto performer que procura a melhor interpretação. Deste modo, analisaram-se os prós e os contras das várias metodologias de ensino transmitidas ao longo de vários anos de experiência e, através desta reflexão, conseguiu-se adotar uma metodologia própria.

Adotou-se então, uma metodologia baseada na relação professor-aluno, tentando cultivar um ambiente de confiança, à vontade e sem censura, procurando desenvolver mais do que uma aula, um espaço dinâmico e cómodo, onde o erro é normal e parte integrante do processo de aprendizagem, sendo essencial para a evolução do aluno, através da análise, compreensão e correção do mesmo.

O aluno é o centro do processo, conseguindo deste modo, uma maior cumplicidade entre as duas partes. Para além desta visão da metodologia de ensino, procurou-se através da contextualização, transmitir ao aluno o porquê de fazer o que lhe é indicado, ou simplesmente o porquê de certa situação funcionar de certa maneira. A contextualização de todos os processos torna o aluno num membro mais ativo no processo de aprendizagem através da familiarização com o material. Também a imitação é um membro fulcral da metodologia aplicada pois permite ao aluno uma percepção mais realista e aproximada daquilo que foi apresentado. Através de uma aliança entre contextualização, imitação e representação do pretendido foi possível alcançar um resultado mais completo e eficaz.



## PLANIFICAÇÕES E RELATÓRIOS

### PLANIFICAÇÃO DE AULA

Esta estrutura contém um guia orientador da aula com os conteúdos a serem abordados sendo que o tempo à frente mencionado serve como mera orientação para uma gestão mais eficaz do tempo despendido em cada tópico. Foram enquadrados também na estrutura planificativa, uma componente relacionada com as estratégias e objetivos de cada aula.

#### Planificação da Aula

Nome	Grau	Instrumento
Aluno B	3º	Saxofone

Data	Aula n.º	Duração
03/Abril/2019	22	90 minutos

Conteúdos / Estrutura de Aula	Duração
Aquecimento (tendo sempre como base a escala a ser interpretada na aula)	10 minutos
Escala Mib Maior + Dó menor Arpejos M e m, 7ª Dom, 7ª Sensível e 7ª Dim Sensível	20 minutos
Estudos - Guy Lacour, Nº 19, 20	40 minutos
Aria – Eugène Bozza	20 minutos

Objetivos
<ol style="list-style-type: none"><li>1. Tocar com um som consistente em várias dinâmicas</li><li>2. Respirar sem afetar a interpretação musical</li><li>3. Tocar com a embocadura fixa e sem pressão excessiva</li><li>4. Aperfeiçoar a interpretação musical e aspetos como direção frásica</li><li>5. Estimular interesse</li></ol>

Estratégias
<ol style="list-style-type: none"><li>1. Estimulação da emissão de som e suporte de ar</li><li>2. Transmitir noções de respiração</li><li>3. Transmissão de diferentes tipos/noções de interpretação (peça e estudo)</li><li>4. Interação dinâmica</li></ol>

FIGURA 1 - ESTRUTURA DE PLANIFICAÇÃO DE AULA (EXEMPLO)

---

## RELATÓRIO DE AULA

---

Em anexo é inserido um exemplo de um relatório<sup>3</sup> de uma aula. Esta estrutura contém uma componente relacionada com as metodologias e estratégias aplicadas e outra relativa ao diagnóstico e avaliação da aula.

### Relatório de Aula

Nome	Grau	Instrumento
Aluno B	3º	Saxofone

Data	Aula n.º	Duração
13/Março/2019	19	90 minutos

Metodologias / Estratégias
<ol style="list-style-type: none"><li>1. Transmissão de diferentes tipos/noções de interpretação (peça e estudo)</li><li>2. Feedback (reforço positivo)</li><li>3. Correção e demonstração do erro encarando o erro como parte integrante do processo de aprendizagem</li><li>4. Estimulação da emissão de som e suporte de ar</li><li>5. Análise da obra</li></ol>

Diagnóstico / Avaliação
<ul style="list-style-type: none"><li>• A aula de hoje começou com a execução da escala prevista na planificação, tendo o aluno executado sem grande dificuldade.</li><li>• Posteriormente, executou o estudo nº 19 demonstrando compreensão do material necessário para interpretar o estudo, tendo o obstáculo de não estar em forma, situação que prejudicou o aluno em termos de embocadura (som maioritariamente). Foi trabalhada interpretação (alguns apoios necessários) e direção frásica.</li><li>• De seguida foi executada a peça "Aria" de E. Bozza, na qual foi incidido um trabalho mais focado na compreensão de todos os elementos presentes em algumas passagens mais complexas como articulações, apoios, pulsação, dinâmica.</li><li>• Ficou por executar o estudo nº 20.</li></ul>

FIGURA 2 – ESTRUTURA DE RELATÓRIO DE AULA (EXEMPLO)

---

<sup>3</sup> As restantes planificações e relatórios encontram-se presentes no anexo nº 1.

## ATIVIDADES

No âmbito da Prática de Ensino Supervisionada foram propostas atividades, algumas das quais não foram realizadas pois não se adequavam ao contexto de ensino com o qual o professor estagiário se deparou após o início da prática pedagógica. Foram portanto, elaboradas e adaptadas novas atividades dinamizadoras, focadas nos interesses dos alunos, adequadas ao contexto em que se encontravam, pretendendo proporcionar aos alunos das Classes de Saxofone, várias experiências que pudessem enriquecer a sua formação a vários níveis, para além de serem uma tentativa de estimular e desenvolver um maior interesse pelo instrumento.

As atividades realizadas proporcionaram aos alunos uma participação ativa ou passiva, a nível individual ou em grupo, consoante o interesse deles, sendo que o professor estagiário participou ativamente em algumas delas com o intuito de possibilitar uma experiência mais completa e promover um contacto mais próximo (social, pessoal e profissional) com os alunos envolvidos.

O professor estagiário partilha da opinião de que, sendo o ensino de um instrumento musical um ensino mais próximo, pessoal, deve-se usar este fator para desenvolver e promover aspetos educativos relacionados com as relações interpessoais.

Atividade	Dia	Hora	Local
<b>Masterclass</b>	03 e 04 de maio	Todo o dia	CMACG
<b>Audição de Classes</b>	10 de maio	17h	CMACG
<b>Estágio - Ensemble de Saxofones</b>	03 e 04 de maio	Tarde de dia 03 Manhã de dia 4	CMACG
<b>Concerto – Ensemble de Saxofones</b>	04 de maio	12h às 13h	CMACG
<b>Exposição</b>	03 junho	16h às 18h	CMACG

TABELA 3 - ATIVIDADES ORGANIZADAS NO ÂMBITO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

<b>Atividade</b>	<b>Dia</b>	<b>Hora</b>	<b>Local</b>
<b>Masterclass</b>	03 de maio	11h às 12h	CMACG
<b>Concerto de Ensembles de Saxofones</b>	04 de maio	12h às 13h	CMACG
<b>Exposição</b>	03 de junho	16h às 18h	CMACG

TABELA 4 - PARTICIPAÇÃO ATIVA EM ATIVIDADES ORGANIZADAS NO ÂMBITO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

---

## ATIVIDADES ORGANIZADAS

---

### ATIVIDADE Nº 1: MASTERCLASS DE SAXOFONE – CARL – EMMANUEL FISBACH

---

Professor no Conservatório Frédéric Chopin, o Prof. Carl-Emmanuel Fisbach foi o escolhido para orientar a Masterclass da Classe de Saxofone no Conservatório de Música de Aveiro Calouste Gulbenkian. Solista internacional, estudou no Conservatório Nacional Superior de Música e Dança de Paris e é requisitado para orientar workshops e masterclasses por todo o mundo.



FIGURA 4 – CARTAZ DO MASTERCLASS



FIGURA 3 – PARTICIPANTES DO MASTERCLASS

## ATIVIDADES Nº 2 E Nº 3: MINIESTÁGIO ENSEMBLES DE SAXOFONES E CONCERTO DE ENSEMBLES

---

No âmbito da masterclass organizada com o Prof. Carl-Emmanuel Fisbach, foi organizado um miniestágio de ensembles de música de câmara onde foi possível trabalhar, ao longo de dois dias completos com mais de 15 alunos e 6 grupos de música de câmara culminando com um concerto final.

Masterclass de Saxofone - Carl-Emmanuel Fisbach	João Cardoso Daniela Almeida
<b>Concerto de Ensembles de Saxofone</b> 12h   4 de maio de 2019	<b>Canzonetta</b> – B. Bernards Ricardo Magalhães João Cardoso Daniela Almeida
<b>Peça nº3</b> – Anónimo Afonso Martins Rodrigo Lourenço	<b>Hot Day</b> – Christopher Norton José Leite Gabriel Silva
<b>Kosaken-Parade</b> – Anónimo Matilde Sousa José Pandeirada Maria Beirão George Ribau	<b>4. Gershwin Songs</b> – Arr. Philippe Marilia <b>I- Nice Work If You Can Get It</b> <b>II- Love Walked In</b> Carla Costeira José Leite Gabriel Silva Maria Fonseca
<b>Aria</b> – B. Bernards Ricardo Magalhães Matilde Sousa	

**Love Me Tender** – Arr. Tomás Briz

**Yesterday** – P. McCartney

João Santos  
Paulo Freitas  
Letícia Souza  
Gabriel Silva  
Maria Fonseca  
José Leite  
Pedro Santos  
Carla Costeira

Organização: Carla Costeira e Paulo Freitas



FIGURA 5 – PROGRAMA DO CONCERTO FINAL DA MASTERCLASS

## ATIVIDADE Nº 4 – AUDIÇÃO DAS CLASSES DE SAXOFONE

Em parceria com os três professores de saxofone do Conservatório de Aveiro, foi possível realizar uma audição com alunos de todas as classes, tornando assim possível um contacto mais abrangente e uma experiência mais completa para os intervenientes.

SALA AZEREDO PERDIGÃO | 17H05 | 10 DE MAIO

### AUDIÇÃO CLASSES DE SAXOFONE

Classes dos Professores:  
Anabela Araújo | João Figueiredo | Henrique Portovedo  
Professores acompanhadores:  
Filipa Cardoso e Alla Pushnenkova

<p><b>RODRIGO LOURENÇO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ROMAN DE BRENNETTE (CLAUDE DELANGLE)</li> <li>• ARI MONTEBRASO-CANTALI (TRADICIONAL FRANCESA)</li> </ul> <hr/> <p><b>AFONSO MARTINS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• PONTE DE LONGHEZ (TRADICIONAL INFANTIL)</li> <li>• A LA CALME FONTAINE (TRADICIONAL FRANCESA)</li> </ul> <hr/> <p><b>JOÃO TRANCHO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• PETITE MUSE, MARCA AVEIRO (TRAD. INFANTIL)</li> <li>• TEMA DA 1ª SINFONIA (G. MAHLER)</li> </ul> <hr/> <p><b>RICARDO BRÁS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• GRANITE (A. COLE)</li> </ul> <hr/> <p><b>JOSE PANDERRADA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• CROCINOTES (J. NAULARS)</li> </ul> <hr/> <p><b>JOÃO CARDOSO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• PAVANE (E. COBURG)</li> </ul> <hr/> <p><b>JOÃO SANTOS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• CHANSON À BERCE (E. BOZZA)</li> </ul> <hr/> <p><b>MATILDE SOUSA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• BERCEUSE (M. PERREN)</li> </ul> <hr/> <p><b>PEDRO SANTOS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• LES CARAMELLES (E. BOZZA)</li> </ul> <hr/> <p><b>GEORGE RIBAU</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• CROCINOTES (J. NAULARS)</li> </ul>	<p><b>MARIA INÉS FONSECA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• PETITE SUITE LATINE (J. NAULARS)</li> </ul> <hr/> <p><b>DANIELA ALMEIDA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• QUATRE BRANCOIS (E. PLANEL)</li> </ul> <hr/> <p><b>LETICIA SOUZA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• CHANSON À BERCE (E. BOZZA)</li> </ul> <hr/> <p><b>LETICIA SOUZA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ESTUDO Nº6 (GUY LAUDOUR)</li> </ul> <hr/> <p><b>JOÃO SANTOS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ESTUDO Nº 3 (GUY LAUDOUR)</li> </ul> <hr/> <p><b>PEDRO SANTOS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ESTUDO Nº 4 (GUY LAUDOUR)</li> </ul> <hr/> <p><b>MÁRCIA TRABALHO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• LAMENTO ET BRUNO (P. SANCAN)</li> </ul> <hr/> <p><b>PRÁTICA INSTRUMENTAL</b></p> <p><b>JOÃO CARDOSO, MATILDE SOUSA, GEORGE RIBAU E DANIELA ALMEIDA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• CAN-CAN (J. OFFENBACH)</li> </ul> <hr/> <p><b>PRÁTICA INSTRUMENTAL</b></p> <p><b>JOÃO SANTOS, LETICIA SOUZA, MARIA INÉS FONSECA, PEDRO SANTOS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• LOVE ME TENDER (E. PRESLEY)</li> <li>• YESTERDAY (BRATHEIS)</li> </ul>
---	---

OBRIÇADO A TODOS PELA VOSSA PRESENÇA!

FIGURA 6 - PROGRAMA DA AUDIÇÃO DE CLASSE

AUDIÇÃO  
CLASSES DE SAXOFONE  
10 DE MAIO  
17H05  
SALA AZEREDO PERDIGÃO



CLASSES DOS PROFESSORES:  
ANABELA ARAÚJO  
JOÃO FIGUEIREDO  
HENRIQUE PORTOVEDO

PIANISTAS ACOMPANHADORES:  
FILIPA CARDOSO  
ALLA PUSHENKOVA

VEM ASSISTIR!

FIGURA 7 – CARTAZ DA AUDIÇÃO DE CLASSE

## ATIVIDADE Nº 5 – EXPOSIÇÃO/DEMONSTRAÇÃO SOBRE A SUBJETIVIDADE DA INTERPRETAÇÃO

---

Esta atividade, elaborada pelo professor estagiário, consistiu numa exposição relacionada com o tema da subjetividade da interpretação, tendo sido realizada uma palestra interativa com os alunos de modo a compreenderem melhor a temática em questão, tendo sido convidado para o efeito o saxofonista Artur Lopes.

Através de exemplos performativos da mesma obra, com uma maior ou menor variação estilística, aliada a uma interpretação 'in loco' do professor estagiário/orientador da palestra e do saxofonista convidado, foi possível transmitir aos alunos o a questão temática proposta inicialmente.



FIGURA 8 – CARTAZ DA EXPOSIÇÃO



---

## ATIVIDADES ENQUANTO PARTICIPANTE ATIVO

---

### ATIVIDADE Nº 1: MASTERCLASS DE SAXOFONE

---

Para além da organização, o professor estagiário participou ativamente na masterclass enquanto executante, tanto individualmente como em grupo, pretendendo desta forma e com esta ação, sensibilizar os alunos para a importância da partilha interpessoal de conhecimentos, independentemente da idade, hierarquia ou atividade, passando a mensagem que estamos em constante desenvolvimento e aprendizagem, devendo aproveitar ao máximo todas as oportunidades que nos são proporcionadas, intra e extracurriculares.



FIGURA 9 – EXECUTANTE INDIVIDUAL



FIGURA 10 – EXECUTANTE EM GRUPO

## ATIVIDADE Nº 2: CONCERTO DE ENSEMBLES DE SAXOFONE

Para culminar a realização da masterclass com o Prof. Carl-Emmanuel Fisbach, foi realizado um concerto onde foi demonstrado o trabalho realizado durante os dois dias. O concerto envolveu duos, trios, quartetos, quintetos e orquestra de saxofones.



FIGURA 11 - ORQUESTRA DE SAXOFONES



FIGURA 12 - QUINTETO DE SAXOFONES

### ATIVIDADE Nº 3: EXPOSIÇÃO/DEMONSTRAÇÃO SOBRE A SUBJETIVIDADE DA INTERPRETAÇÃO

---

Esta atividade, lecionada pelo professor estagiário consistiu, numa exposição relacionada com o tema da subjetividade da interpretação, tendo sido realizada uma palestra interativa com os alunos de modo a compreenderem melhor a temática em questão, tendo sido convidado para o efeito o saxofonista Artur Lopes.

Através de exemplos performativos da mesma obra, com uma maior ou menor variação estilística, aliada a uma interpretação 'in loco' do professor estagiário/orientador da palestra e do saxofonista convidado, foi possível transmitir aos alunos o a questão temática proposta inicialmente.



FIGURA 13 – CARTAZ DA EXPOSIÇÃO

Os agradecimentos geralmente fazem-se geralmente no fim, mas quando alguém merece reconhecimento, deve-se realçar logo que possível. Posto isto, gostava de deixar um agradecimento ao Professor Henrique Portovedo, que me acompanhou e aconselhou de uma forma muito pessoal e pró-ativa ao longo deste ano, permitindo o desenvolvimento de um trabalho sério, dinâmico, em que foi possível sentir a minha própria evolução e a dos alunos.

Refletindo sobre a Prática de Ensino Supervisionada, fazendo um balanço de todo o trabalho desenvolvido durante este ano intenso, de muito esforço, entrega, de muita aprendizagem, e acima de tudo, aceitação e humildade, posso afirmar que foi um dos anos mais completos que já vivi nos meus 22 anos de idade recentemente cumpridos.

A honra de ter sido aceite na Escola Artística do Conservatório de Música de Aveiro Calouste Gulbenkian, a naturalidade que me foi transmitida por parte do seu Diretor e principalmente pelo Prof. Portovedo, permitiu a realização de um trabalho que avalio de muito completo.

A minha experiência ao nível pedagógico era recente, não mais que dois anos, no entanto, tentei compensar a falta de experiência com empenho, ambição de querer evoluir e ficar mais apto do que estava quando comecei. E estou!

O ano começou com vontade de ensinar e ser ensinado, era professor e aprendiz ao mesmo tempo. Desde cedo tentei ser o mais dinâmico possível com os alunos de forma a tentar motivá-los e estimular o seu interesse através da relação pessoal e assertividade do discurso. Penso que consegui alcançar aquilo a que me propusera.

Os alunos eram extremamente diferentes em termos de personalidade, fator que desafiou ainda mais as capacidades enquanto “gestor de egos” aliado à componente pedagógica. O Aluno A, aluno de iniciação, desde cedo demonstrou um interesse extremo e uma capacidade de evolução e assimilação muito boa. Enquanto que o Aluno B demonstrava ser um aluno mais pró-ativo, extremamente interessado com capacidades muito interessantes, a Aluna C revelava-se muito tímida, um pouco desinteressada e com capacidades aquém do desejado para a idade.

Abordando o trabalho realizado pelo aluno de iniciação (Aluno A), pode-se referir que foi o discente mais dinâmico, empenhado e motivado de todos os alunos da Prática de Ensino Supervisionada. Desde a primeira à última abordagem, demonstrou a mesma energia, o mesmo

entusiasmo em aprender, revelando total concentração durante toda a aula em todas as aulas. O nível de excelência foi sempre regular durante o ano letivo. Foi gratificante e estimulante poder trabalhar com um aluno com uma vontade de aprender tão grande, refletindo-se todos estes pormenores numa evolução exponencial.

Relativamente ao Aluno B, o trabalho foi bastante difícil pois o aluno desde cedo revelou ter condicionantes (físicas) que o impediam de executar o saxofone na sua plenitude. Adotaram-se planificações alternativas para tentar atenuar as limitações. Apesar do esforço do professor em adotar novas planificações, o aluno faltava a aulas seguidas sem avisar e quando aparecia, subitamente, já podia tocar. O seu primeiro período foi muito inconstante, reflexo disso, acabaria por não fazer a prova final no 1º período. No 2º período, o aluno foi alertado que deveria cumprir, pois se não fossem obtidos elementos de avaliação não transitaria de ano. Este aviso, ou as circunstâncias, surtiram efeito a partir de fevereiro, dado que foi mais assíduo e realizou a prova final no final do período. Chegado ao 3º período, das 5 aulas previstas, esteve presente em duas, sendo que nas últimas duas (revisão para a prova e prova final de período) faltou. De referir que, dado o seu histórico de assiduidade, a sua progressão para o ano seguinte ficará comprometida pois não tem elementos de avaliação suficientes.

A Aluna C demonstrou no início da atividade pedagógica uma certa relutância e desinteresse/desmotivação no que à atitude na aula de saxofone diz respeito, todavia, com o normal decorrer das aulas, essa situação foi-se atenuando e revertendo, começando a denotar-se uma atitude mais pró-ativa e dinâmica durante as aulas. Em termos musicais, a aluna demonstrava alguns problemas relacionados com a emissão, suporte e projeção de som, articulação e embocadura, razão pela qual estão presentes em quase todas as planificações (estratégias e/ou objetivos) aspetos referentes a estes problemas. Durante o decurso do ano letivo foi possível realizar um trabalho focado essencialmente nestes pormenores, sendo que, fazendo o balanço final de todo o percurso, pode-se afirmar que a aluna evoluiu em todos os aspetos podendo-se assim realçar o trabalho realizado. Não obstante, fica a sensação de que podia ter sido ainda mais aprofundado se a aluna fosse mais regular na sua assiduidade.

O aluno D, apesar de demonstrar boas capacidades técnico-interpretativas, mostrou demasiado desinteresse e falta de estudo para poder exteriorizar da melhor forma essas mesmas potencialidades, apesar das tentativas realizadas por parte do professor cooperante.

O trio de música de câmara que os alunos E, F e G compuseram, durante o tempo que estiveram sob a minha orientação, revelou um grande desequilíbrio de nível performativo dada a elevada diferença de nível de uns alunos para outros. Foram adotadas diversas estratégias durante esse período no intuito de alterar esta situação. Após várias tentativas, os alunos foram evoluindo e desenvolvendo, porém, podiam ter evoluído muito mais. O desenvolvimento e evolução enquanto grupo não foi maior pois, para além das dificuldades já apontadas, tal como o aluno D, os alunos E, F e G não estudavam para as aulas, contribuindo assim com mais um fator a obstaculizar desenvolvimento.

Por último, fazendo uma apreciação global de todo o trajeto, considero que a experiência vivenciada, adquirida e transmitida foi extremamente proveitosa, obtendo-se resultados visíveis em todos os aspetos e todos os intervenientes no processo de aprendizagem, alunos e estagiário.



## COMPONENTE II – PROJETO DE INVESTIGAÇÃO

---

A segunda componente refere-se ao Projeto de Investigação, assente em duas secções distintas (a fundamentação teórica e o projeto educativo), sendo a primeira indispensável para a execução da segunda.

### FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

---

#### INTRODUÇÃO, PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS

---

Ao longo do meu percurso académico musical, fui constantemente confrontado com diversos obstáculos que me deixavam perante uma posição desconfortável enquanto performer. A ansiedade provocada pelas provas, audições e mesmo aulas, foi um dos aspetos que mais me marcou (negativamente) no percurso enquanto músico.

Esta condicionante, que esteve presente durante todo o meu trajeto, identifiquei-a em inúmeros músicos sejam eles de níveis académicos inferiores ou superiores no que ao percurso académico/profissional musical diz respeito. A partir deste ponto, refleti e procurei formas de como poderia tentar atenuar essa contrariedade tão comum, tendo em conta que deveria ser aplicado num contexto normal de aprendizagem musical (conservatório ou academia), de uma forma dinâmica, interativa e, acima de tudo, simples e prática, de modo a facilitar todo o processo em termos de organização e que pudesse ser uma metodologia realista.

As aulas de instrumento nas mais diversas instituições de ensino, considerando o ensino até ao 8º grau, em conservatórios e academias (públicas e privadas) são, por norma, individuais (excetuando-se os primeiros anos do ensino básico que são, habitualmente, em par). As práticas coletivas, como as aulas de grupo, são situações comuns no ensino superior, porém, numa faixa etária mais reduzida ou num grau inferior (1º, 2º ou 3º), não são comuns.

Partindo deste ponto, decidi que seria uma boa oportunidade para aplicar e, consequentemente, analisar e refletir sobre os resultados que as aulas de grupo podem ter sobre a ansiedade, e respetivamente desejada redução ou atenuação.



Idealizei que, através das aulas de grupo, os intervenientes seriam colocados em situações que se assemelharão com as que serão frequentemente confrontados durante o seu percurso musical, particularmente nas atuações públicas, tal como sentimentos e sensações idênticas, como a ansiedade perante a performance, enfrentando o público, perante a apreciação crítica externa e outros fatores inerentes à respetiva atuação.

Assim sendo, partindo do meu interesse pela área da educação e reconhecendo a importância na tentativa, desejavelmente precoce, de procurar atenuar todas as variantes negativas impostas pelas apresentações públicas de modo a que os alunos, enquanto intérpretes, se possam sentir cómodos no objetivo de desempenharem o seu papel sem obstáculos, serão utilizadas as aulas de grupo como metodologia de intervenção.

Em suma, partindo da questão de investigação: “Poderão as aulas de grupo, enquanto metodologia de intervenção, atenuar a ansiedade dos músicos em situação de performance?”, o objetivo primordial através da implementação da metodologia proposta será:

- Atenuar a ansiedade presente nos alunos/músicos em situação de performance musical;

---

### ANSIEDADE NA PERFORMANCE MUSICAL (CONCEITO)

---

Uma performance musical de elevado nível de execução exige a aptidão de executar em palco, habilidades físicas e mentais complexas, sob pressão extrema e crítica externa constante (Williamon, A., Aufegger, L., Eiholzer, H., 2014), no entanto, estas condições necessárias podem ser afetadas devido à Ansiedade na Performance Musical (APM). Patston (2013, p. 90), relata que 65% dos elementos inquiridos na sua investigação consideraram que os níveis de performance foram afetados pela APM. Para alguns músicos, a performance provoca grande excitação e alegria, enquanto que, para outros, provoca sentimentos de medo e terror (McGinnis, A, Milling, L, 2005, p. 357).

A APM, ocorre regularmente antes e durante a performance musical (Spahn, 2015, p. 893), e é referida por diversos autores como uma condição que afeta a maioria dos músicos (Kenny, 2005; Nicholson, 2014; McGinnis, 2005), sejam eles profissionais ou estudantes (Fehm, 2006; Kenny 2011; Patston, 2016; Juncos, 2015), podendo ser causada por vários fatores de diversa ordem (Kenny, 2006, 2011, 2012; Brugués, 2009; Nicholson, 2014). Não obstante a abrangência que atinge, é

referido em vários estudos e investigações que este distúrbio pode ser atenuado com recurso a diversos tratamentos (Spahn et al., 2015; Bissonnette, 2015; Steyn et al., 2016; Studer et al., 2011).

O termo Ansiedade na Performance Musical (APM) faz parte de um conjunto de distúrbios que afetam indivíduos em diversas situações performativas como falar em público, atividades desportivas e atividades artísticas como dança, teatro e música (Barbar, 2013, p. 381). Variados autores referem ainda que o sexo feminino é mais propenso ao desenvolvimento de distúrbios de ansiedade, manifestando também maiores níveis de APM (Dobos, 2018; Kenny, 2011, 2018).

O vínculo entre a ansiedade e a performance tem conhecido algumas tendências. Apesar de a APM ser considerada como um distúrbio que pode condicionar o normal decurso de uma apresentação, é também mencionado que um certo nível de stress (Wilson apud Studer, 2011), ansiedade (Kenny, 2004) ou excitação (Mor et al., 1995; Kenny, 2005), podem contribuir positivamente enquanto potenciadores da performance. Steptoe (1982), expõe que apesar de a performance ser potenciada por um nível intermédio de estimulação, caso essa manifestação seja inferior ou superior ao desejado, os níveis de performance ficam comprometidos, sendo referido pelo autor: “The tension needed for a good performance is not anxiety, but a generalized state of moderate physical excitement.” (p. 538).

O conceito de APM tem sido amplamente discutido nas últimas décadas, tendo em vista uma definição que seja reconhecida por toda a comunidade científica. O termo “Stage Fright” ou “Pânico de Palco” (tradução), tem sido utilizado frequentemente por vários autores (Neto, 2018; Studer et al., 2011) para se referirem à APM (Brugués, 2009; Studer et al., 2011), sendo que, enquanto alguns autores se referem ao “Stage Fright” como uma forma extrema de APM (Brodsky, 1996; Kenny, 2008), outros atentam a APM como uma forma mais severa de “Stage Fright” (Fehm, L., Schmidt, K., 2006).

Salmon (1990) e Steptoe (2001) interpelam o conceito de APM na tentativa de construir uma definição consensual. Salmon (1990, p. 3) sugere:

“MPA is defined as the experience of persisting, distressful apprehension and/or actual impairment of performance skills in a public context, to a degree unwarranted given the individual's musical aptitude, training, and level of preparation.”

Apesar da proposta de Salmon, Kenny (2011, pp. 48-49) debate esta definição, relatando que a mesma “se torna problemática quando afirma que um diagnóstico de ansiedade na

performance musical só se aplica quando a compreensão não é consistente com aptidão musical, prática e preparação.”, acrescentando Kenny, que os fatores que Salmon apresenta enquanto limitadores do diagnóstico de APM (qualquer apreensão que resulte da falta de preparação, prática insuficiente e pouca aptidão musical não pode ser considerada como APM), são parte considerável dos elementos mais verificados nas análises de APM.

No que concerne aos parâmetros espelhados pelo conceito de Steptoe (2001), Kenny (2011, p. 50) explana, “These distinctions are not very helpful in advancing our understanding of either construct.”, mantendo-se assim a falta de acordo relativamente a uma definição unanimemente aceite.

Kenny (2011, p.50) conclui:

“The lack of a clear definition of music performance anxiety and the failure to make explicit the criteria that distinguish music performance anxiety from other anxiety disorders (...) are a theoretical impediment to the field that compromise identification of those who need treatment and hinder the development of appropriate treatments.”

Fehm (2006, p. 99), (Studer, R., Gomez, P., Hildebrandt, H., Arial, M., Danuser, B, 2011) e Brodsky (1996, pp. 89-90) reforçam o parecer, realçando a falta de acordo dos conceitos de APM que a possam distinguir de outros distúrbios.

No seguimento da carência de uma conceção fundamentada, ajuizada, aceite e unânime, Kenny (2011) parte do parecer de que, apesar da APM ser frequentemente equiparada com a ansiedade social, e considerada também como um distúrbio da mesma, existem diferenças significativas, propondo assim (em Kenny, 2009b, p. 433) uma definição para a Ansiedade na Performance Musical enquanto um Distúrbio de Ansiedade Social:

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

A definição de APM proposta por Kenny (2009b), é baseada no conceito de ansiedade de Barlow (2000), sendo este composto por um conjunto triplo de vulnerabilidades, dividindo-se então nas seguintes variantes:

1. Generalized biological (heritable) vulnerability;
2. Generalized psychological vulnerability based on early experiences in developing a sense of control over salient events;
3. More specific psychological vulnerability whereby anxiety comes to be associated with certain environmental stimuli through learning processes such as respondent or vicarious conditioning; (apud Kenny, 2005, p. 184)

Conforme Kenny (2008), os sistemas afetados pelo conceito tripartido de Barlow (2000) são o somático, o emocional, o cognitivo e as manifestações comportamentais.

---

### ANSIEDADE NA PERFORMANCE MUSICAL (APM) VS FOBIA SOCIAL (FS)

---

A Ansiedade na Performance Musical é descrita com regularidade como um distúrbio que partilha fatores comuns com a fobia social (Dobos, 2018; Kenny, 2005), sendo esta encarada por muitos autores como uma subcategoria da fobia social (Barbar, 2014; Kenny, 2012; Nicholson, 2014; Turner, 2003; Hook e Valentine, 2002). É referido por Barbar (2014), Kenny (2012), Studer et al. (2011) e van Kemenade et al. (1995), que este distúrbio pode influenciar a qualidade de vida, bem como afetar o normal desenvolvimento profissional (Patston, 2013, p. 90).

Os Distúrbios de Ansiedade encontram-se explanados no DSM-5 (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition, p. 189), publicado pela American Psychiatric Association (2013), podendo-se verificar a existência de 8 variantes: Fobia Específica, Fobia Social, Mutismo Seletivo, Ansiedade de Separação, Pânico, Ataque de Pânico Específico, Ansiedade Generalizada e Agorafobia.

Nicholson (2014), num estudo relacionado com a performance musical em diversos contextos, realça o medo de uma avaliação negativa como um elemento considerável na APM em todas as situações de performance. Esta conclusão encontra-se exposta no contexto da fobia social exposto no DSM-5 (p. 203): “When exposed to such social situations, the individual (...) is concerned that he or she will be judged as anxious, weak, crazy, stupid, boring, intimidating, dirty, or unlikable.”.

De acordo com a fonte em referência (DSM-5, p. 202), a fobia social é descrita como:

“Marked fear or anxiety about one or more social situations in which the individual is exposed to possible scrutiny by others. Examples include social interactions (e.g. having a conversation), being observed (e.g. eating or drinking), and performing in front of others (e.g. giving a speech).”

Turner (1986, 1989, 1991 apud Turner, 2003, p. 384), menciona que a Fobia Social é um distúrbio dotado de um elevado grau de comorbidade com outros distúrbios (Kenny, 2012; Barbar, 2014), nomeadamente ansiedade social generalizada e específica.

McGinnis (2005, p. 358), interpelando a APM e a sua relação com a fobia social:

“In a generalized social phobia, distress is caused by a wide variety of everyday social situations, such as speaking at a meeting, eating at a restaurant, or signing a credit card receipt in front of a store clerk. Because people suffering from musical performance anxiety fear a single performance situation, some of these individuals might possibly be diagnosed with social phobia, but they probably would not be assigned the generalized specifier.”

Cox *apud* Nicholson (2014) refere que alguns indivíduos com APM não manifestam ansiedade noutras situações sociais. Similarmente, Nicholson (2014, p. 438), expõe que a APM tem sido definida enquanto um subtipo de ansiedade social, bem como ansiedade focal discreta, revelando-se conseguir agir normalmente fora do contexto de situações específicas de performance. Por sua vez, Schneier apud Hook e Valentiner (2002), especifica a Fobia Social como o medo de um número limitado de situações sociais, sendo que os indivíduos que manifestem este tipo de distúrbio podem sofrer só de uma situação social (p. 379).

Para Kenny (2008), a categorização da Fobia Social como generalizada, não-generalizada e específica, pode ajudar no entendimento da APM como subtipo da fobia social, nomeadamente, fobia social específica.

O DSM – 5 (p. 203), na abordagem à fobia social específica relacionada com a área performativa, ou seja, quando envolva algum tipo de desempenho, relata:

“Individuals with the performance only type of social anxiety disorder have performance fears that are typically most impairing in their professional lives (e.g., musicians, dancers, performers, athletes) or in roles that require regular public speaking. Performance fears may also manifest in work, school, or academic settings in which regular public presentations are required. Individuals with

performance only social anxiety disorder do not fear or avoid nonperformance social situations.”

Kenny, na tentativa de aprofundar a conexão entre a APM e a ansiedade social, sugere um modelo tripartido:

1. Ansiedade na Performance Musical pode ser focal, manifestando-se em vários tipos de performance (em grupo e a solo), contudo, não se manifesta para além deste tipo de contexto;
2. Ansiedade na Performance Musical pode ser uma versão generalizada da Ansiedade Social, manifestando-se tanto em situação de performance como fora da mesma;
3. Ansiedade na Performance Musical, na sua forma mais extrema, pode ser um transtorno intrínseco ao indivíduo, sendo este, resultante de experiências apreendidas na infância. “It applies to a subgroup of musicians whose experience of anxiety is so pervasive and profound that it is experienced as a defining characteristic of their sense of self.” (Kenny, 2011, p. 260)

---

### CAUSAS POSSÍVEIS

---

Apesar de os músicos manifestarem os maiores níveis de satisfação no trabalho é reportado que são estes que demonstram os níveis mais elevados de exaustão e de queixas psicossomáticas (Kivimaki e Jokinen *apud* Kenny, 2011). Brodsky (1996) corrobora esta afirmação, revelando que não obstante a expressão de um nível de satisfação bastante alto relativamente ao trabalho enquanto músicos, estes estão entre os grupos que demonstram maior propensão para a manifestação de doenças mentais, bem como manifestam ser das profissões em que os trabalhadores se sentem mais ansiosos no seu local de trabalho (Patston, 2013, p. 90).

Kenny (2006), explana que a performance musical requer um nível de habilidade elevado num conjunto de variantes, incluindo destreza e coordenação motora, atenção, memória, competências estéticas e interpretativas, revelando também que as condições anteriormente apresentadas são fundamentais para alcançar um nível de excelência, aliando a outras condições como: anos de prática, prática individual e uma auto-apreciação constante e profunda. Muitas

destas condições explanadas são mencionadas por diversos autores como motivos para manifestação da APM.

Genética, estímulos do meio envolvente, experiência individual, emoções, cognições, comportamentos (Kenny, 2011), auto pressão, preparação inadequada para a performance, excitação excessiva (Kenny, 2012) e avaliação negativa da performance (Nicholson, 2014), são referidos como determinantes no despoletar da ansiedade na performance musical. Esta pode ser causada também por preocupações conscientes e racionais ou por estímulos inconscientes que acionam experiências passadas relacionadas com a ansiedade (Kenny, 2006).

Fehm (2006), num estudo realizado com músicos (estudantes e profissionais) com idades compreendidas entre os 15 e os 35 anos, reportou que o nível de ansiedade de mais de metade dos elementos (58.1%), se deveu ao status da audiência, colocando os professores como os que provocavam maior ansiedade. Os alunos inquiridos relataram também que o conhecimento (experiência) musical dos professores e a elevada importância dada à apreciação destes, foram os fatores que lhes provocaram maior ansiedade. Esta conclusão é reforçada por Kenny (2011, p. 63) quando declara que a APM será mais intensa se, numa situação de performance, a audiência for composta por elementos que o performer respeita pela sua reputação e pelo seu domínio e sapiência na área da compreensão e interpretação musical. Também McGrath (2012, p. 19) expõe que a APM aumenta conforme a audiência e a perceção da importância da performante.

As performances musicais compreendem diferentes variantes, desde a execução a solo, em duos, trios, quartetos, quintetos, ensembles, orquestras de câmara e sinfónicas, aulas individuais e em grupo, podendo compreender também o estudo individual. Nicholson (2014), após a realização de um estudo envolvendo 130 músicos profissionais, reportou que os níveis de APM variavam consoante a formação a que eram submetidos, sendo que estes valores aumentavam da performance em grupo (ex.: orquestra) para performance a solo. Dada a existência de variadas formações de performance musical, o autor considera (dando o exemplo do modelo apresentado no capítulo anterior por Kenny, 2011), que estas variantes deveriam ser consideradas como fatores proeminentes na expressão de APM, pois diferentes formações podem condicionar e provocar diferentes tipos de APM.

Já Brugués (2009, p. 3), aponta o temperamento inato, o gradual aumento da capacidade cognitiva e auto-reflexão (durante o processo de crescimento), influência dos pais e outras experiências interpessoais, habilidade/aptidão técnica e experiências performativas como

elementos que podem interferir na manifestação de APM. Relativamente à influência dos pais, Dobos et al. (2018, p. 12), explana que, apesar de algumas investigações apresentarem relações que expressam uma conexão entre APM e a expectativas/exigência dos pais, é possível que a expectativa e ambição dos pais possa motivar, estimular e encorajar os filhos a ultrapassarem os obstáculos e alcançarem os seus objetivos, não provocando necessariamente APM. Sugere que através deste tipo de ambição pode surtir o efeito contrário, equiparando assim os níveis de expectativa com os da capacidade necessária para atingir o nível pretendido.

Stoeber (2007), aborda a questão do perfeccionismo como uma característica de personalidade, podendo ser reveladora de efeitos positivos no indivíduo, como motivação, ambição, esforço, a par de efeitos negativos como ansiedade, angústia, fadiga emocional. Mor, (1995, p. 208), relata que a APM provocada pelo perfeccionismo resulta quando o indivíduo se apercebe da discrepância entre o ideal e o real, relacionando ainda o perfeccionismo com outras variantes da ansiedade:

“(...) self-oriented perfectionism, socially prescribed perfectionism, and low personal control were associated with greater debilitating performance anxiety, somatic anxiety, and less goal satisfaction.”

Patston (2016) apresenta uma correlação elevada entre a APM e o perfeccionismo, estando este atributo particularmente presente em músicos tanto estudantes como profissionais, revelando uma intensificação com o gradual desenvolvimento de experiência do indivíduo. É referido também que o perfeccionismo pode compreender duas variantes, a primeira relacionada com a procura incessante pela perfeição através da prática obsessiva (Patston, 2013, p. 87), e a segunda com a privação da prática devido à conceção de que a perfeição é inatingível. Para além do perfeccionismo, Patston (2016, p. 42-47) relaciona a APM com a interação de traços hereditários e experiências apreendidas, abordando também o método de ensino dos professores de instrumento como elemento suscetível à incitação de APM. Neste campo, o autor (Patston, 2013, p. 89) refere que o facto de a APM ser comum tanto em profissionais como em amadores, revela que o contexto da performance e a educação, são mais significantes na incitação deste distúrbio do que o instrumento, a etnicidade, o background cultural, o género ou a idade.



---

## INTERVENÇÃO E ESTRATÉGIAS DE COPING

---

A predominância de APM nos músicos (Nicholson, 2014), e os níveis de prevalência que este distúrbio manifesta, demonstram a necessidade de uma grande preocupação (Patston, 2013, p. 90).

Os indivíduos afetados pela APM e a comunidade integrada no meio predominante deste distúrbio, encaram-na com bastante frequência como um fenómeno natural, não obstante a possibilidade de a considerarem como um transtorno sanável (Barbar, 2013, p. 382). Spahn (2015, p. 893), expressa o efeito positivo que as estratégias de coping na APM têm nos músicos e na otimização dos resultados da performance, sendo que Kenny (2011 p. 231) menciona que diferentes pessoas reagem de forma distinta às mesmas estratégias de coping, apontando a hipnoterapia como um exemplo dessa situação (Kenny, 2004, p. 5). Caso a APM não seja tratada, pode levar ao desenvolvimento de múltiplos sintomas psicossomáticos, incluindo depressão ou uma forma mais generalizada do transtorno de ansiedade (McGrath, 2012, p. 7).

Como já foi referido anteriormente, algumas das causas de APM advém dos processos de aprendizagem e de experiências vivenciadas durante a infância/adolescência. É neste período que a aprendizagem da música geralmente se inicia, e, para muitos, é também a primeira experiência de ensino num registo individual (Patston, 2013), podendo as aulas de instrumento e a forma como são lecionadas, contribuir para o desenvolvimento de fatores incitadores de APM (Patston, T., Osborne, M., 2016, p. 47). Deste modo, Patston (2013, pp. 94-95), refere que os professores de música têm um papel crucial na orientação dos seus alunos, bem como no desenvolvimento da APM, devendo estes calcular com prudência e rigor a exposição performativa dos seus alunos, dado que experiências que ultrapassem os níveis de habilidade, técnica, musical e psicológico podem causar danos e potenciar a APM dos intervenientes. O autor remete também para a utilidade que a maioria dos docentes teria, se possuíssem formação a nível psicológico, sendo essencial a compreensão por parte destes, das circunstâncias do distúrbio da APM de forma a preparar, aconselhar e adquirir estratégias pedagógicas para contrariar esta condicionante.

Patston (2013, p. 95) identifica algumas estratégias pedagógicas para a prevenção da APM:

1. "Music teachers would benefit from being more informed of the development trajectories of their students from a psychological perspective.";
2. "(...) lessons which provide a balanced view of progress and goal setting.";

3. "(...) provide a structured framework of influence which extends beyond the studio, and covers such areas as practice process and efficacy, performance preparation and debriefing.";
4. "(...) encourages their students to read widely in the field of music performance, not merely the study of their instrument."

Patston e Waters (2015), propõem um método pedagógico de prevenção da APM, baseado nas investigações existentes relacionadas com a Psicologia Positiva, adaptado para contexto educativo numa fase inicial, assente em 4 estádios:

1. Positive Priming - What went well during your home practice; Start with a piece of music the student enjoys playing;
2. Strengths Spotting - Encourage the student to use their own signature strengths to learn to the fullest: e.g., creativity, curiosity, perseverance;
3. Positive Pause - Use throughout the session. Stop the student when they have done something well and analyse their positive practices;
4. Process Praise. Provide feedback about the process, not just the outcome. Praise strategies or application, not just talent.

Segundo os autores (Patston e Waters, p. 8-9), as 4 fases do modelo são fundamentadas nas investigações existentes referentes à psicologia positiva, proporcionando diferentes aprendizagens através das distintas abordagens pedagógicas distintas, desenvolvendo uma relação saudável aluno-professor, objetivando a promoção do bem-estar do aluno, realçando as suas virtudes através de um feedback constante.

Kenny (2012), expõe resultados obtidos através de um inquérito relacionado com a APM, em que os indivíduos mencionam diversas estratégias de combate como a respiração profunda, auto-motivação, simulação de performance, ambientação ao espaço da performance, métodos de relaxamento e mesmo o uso de medicação, sendo o aumento do tempo de estudo recomendado por 91% dos inquiridos. As técnicas de autocontrolo são também citadas por Studer (2011), mencionando-as como de eficácia equivalente à medicação.

Numa investigação envolvendo estratégias de coping multimodais, caracterizadas como estratégias psicológicas e prática de aptidões musicais, incluindo exercícios de noção corporal, estratégias cognitivas e treino mental, simulação de performances, feedback e prática individual entre sessões das técnicas apreendidas, Spahn (2015) revelou resultados positivos através da

influência na forma como os indivíduos intervencionados se prepararam, sentiram e lidaram com a APM em situação de performance. É expresso nas conclusões finais (p. 907), que:

“(...) ratings of the performances by external orchestral musicians showed large positive effects of the intervention on the musical outcome. The intervention group’s performances were evaluated higher on musical quality than the control groups. The judging panel’s evaluation showed that the intervention led to improved coping with MPA during the audition. (...) the study showed that the goals of the intervention program to help students cope better with MPA and to improve the quality of musical performance could be fulfilled.”.

McGinnis (2005, p. 368), afirma que vários estudos têm avaliado a eficácia das terapias de exposição e cognitivo-comportamentais. McGrath (2012) apresenta um conjunto de considerações na sua abordagem às terapias existentes, relacionadas com a APM. O autor cita também as terapias cognitivo-comportamentais como as mais frequentes nas investigações realizadas no âmbito da APM, e, conseqüentemente, as que apresentam a melhor taxa de sucesso entre os alunos participantes (p. 8). McGrath, aponta a um conjunto de circunstâncias que possam contribuir para a redução dos níveis de APM, tais como: integração de pensamentos positivos e encorajadores, consciencialização e controlo da tensão muscular, eliminação de pensamentos autodestrutivos, investimento em atividades saudáveis físicas e emocionais e a anulação de intervenção medicinal, sugerindo também que o meio educacional deve permitir a discussão da APM, ou que a procura de aconselhamento e tratamento deste distúrbio deve ser aceite e encorajada (p. 101).

Similarmente, num estudo abrangido por 33 participantes com idades compreendidas entre os 19 anos e os 66 anos, envolvendo músicos amadores, estudantes e profissionais, Hoffman e Hanrahan (2011), objetivando num processo a curto prazo a redução da APM e a intensificação da qualidade da performance através de terapias cognitivo-comportamentais como consciencialização de vários fatores incluindo a influência de pensamentos, comportamentos e sentimentos na performance, auto-reflexão, auto-motivação e imagens mentais (entre outras variantes), que revelaram resultados positivos relativamente ao objetivo proposto, alcançando melhorias significativas na qualidade da performance e diminuição dos níveis de APM.

McGrath (2012), Kenny (2004) e McGinnis (2005), retratam e revisam diversas estratégias para o tratamento e redução da APM como: Cognitive-Behavioral Therapies (Alexander Technique; Meditation; Exposure Therapy; Rational Emotive Behavioral Therapy; Schema Therapy; Yoga; Progressive Muscular Relaxation Training; Biofeedback; Hypnotherapy), Expressive Art Therapies

(Music Therapy; Guided Image Therapy), Medicinal Treatments (Beta blockers; Antidepressants), Exposure Therapy (Virtual Therapy, Counterconditioning). Ambos os autores salientam nas suas revisões a existência de respostas positivas no tratamento da APM por intermédio das estratégias de coping acima mencionadas, no entanto, descrevem também a necessidade da realização de investigações suplementares (Music Therapy, Hypnotherapy, Biofeedback, Meditation, Alexander Technique, Rational Emotive Behavioral Therapy, Schema Therapy e Ericksonian Resource Retrieval, Computer Technology), de modo a aumentar, aprofundar e fundamentar através de uma amostra de dados mais vasta e abrangente, as conclusões obtidas pelas diligências efetuadas até à data.

Juncos e Markman (2015) e Juncos et al. (2017), reportam a aplicação da Terapia de Aceitação e Compromisso (TAC). Segundo Juncos e Markman (2015, p. 1), esta terapia difere de outros tratamentos de APM, pois:

“(...) its goal is not to reduce symptoms of MPA. Rather, ACT aims to enhance psychological flexibility in the presence of unwanted symptoms through the promotion of six core processes collectively known as the ACT “hexaflex”. (...)”.

Prosseguindo com o esclarecimento, elucidam:

“According to ACT, pathology occurs when one repeatedly engages in behavior aimed to reduce the frequency of or eliminate unwanted internal experiences, such as thoughts, sensations, memories, or emotions. Such efforts are considered forms of “experiential avoidance,” which is a defining feature for all anxiety disorders (Eifert & Forsyth, 2005). An alternative to avoidance is an acceptance of our unwanted private experiences as they are, not as our minds say they are. (...) Similar to physical flexibility, it is achieved by becoming increasingly comfortable with one’s experience of discomfort (thoughts, emotions) so that valued behaviors are no longer avoided. In fact, avoidance of emotional discomfort through repeated attempts to reduce or eliminate it creates psychological rigidity and prevents corrective learning that emotional distress is not inherently dangerous, rather it is merely uncomfortable (Eifert & Forsyth, 2005).” (pp. 2-3)

Não obstante a verificação de algumas limitações das investigações, como uma se focar exclusivamente num indivíduo (violinista com elevada propensão de APM), e a outra ser composta por 7 estudantes de um coro de elite (em que ambas as investigações não registam grupo de controlo), aliando também ao facto de não haver artigos suficientes envolvendo a TAC no tratamento da APM que permitam alcançar uma conclusão devidamente fundamentada acerca da eficácia desta metodologia, os resultados que Juncos e Markman (2015) e Juncos et al. (2017) reportam após 10 e 12 sessões de TAC respetivamente, acabam por ser relevantes em diversas variantes, tendo em

conta o objetivo a que se propõem. Os autores relatam uma maior capacidade de aceitar e atenuar pensamentos e sentimentos ansiosos no pós-tratamento, aumento da qualidade de performance no pós-tratamento, descida significativa dos níveis de APM, bem como uma evolução na capacidade do seu controlo no acompanhamento pós-tratamento. Os resultados demonstrados nas investigações de Juncos e Markman (2015) e Juncos et. al (2017) complementam-se, sendo epilgado (Juncos e Markman, 2015; Juncos et. al, 2017; Juncos e de Paiva e Pona, 2018) que os resultados permitem concluir que a TAC poderá ser uma opção viável para o tratamento da APM, devendo ser aprofundada por intermédio de investigações dotadas de melhores condições, de forma a fundamentar, através de grupos de controlo, de um número mais vasto de participantes, aliando estes fatores a instrumentos de recolha de dados mais rigorosos.

Diversas investigações utilizam a tecnologia, focando na realidade virtual, para o tratamento do Distúrbio de Ansiedade Social (DAS) (Anderson et. al, 2003; Kim et. al, 2017). Dada a relação entre a APM e o DAS (Dobos, 2018; Nicholson, 2014; Kenny, 2005) e descrevendo Kim (2017) que a realidade virtual enquanto terapia de exposição é um método promissor no tratamento do distúrbio da ansiedade social, sendo necessário aprofundar a investigação deste tipo de terapia para a APM. É relatado por Williamon et al. (2014, p. 2) que os meios envolventes da realidade virtual têm sido uma ferramenta eficaz no que ao treino de performers de elite com pouca exposição performativa, no que ao mundo real diz respeito, nomeadamente pilotos, atletas e cirurgiões.

McGinnis (2015), refere que recentes avanços na tecnologia computacional podem permitir um avanço nas terapias de exposição. O autor menciona a realidade virtual, aludindo a uma investigação de Anderson, Rothbaum e Hodges (2003), em que a realidade virtual foi utilizada como metodologia para o tratamento da ansiedade social. Neste processo foi criada uma sala de aula virtual, através de um vídeo com pessoas a criar o ambiente de uma sala de aula real. Após a análise dos dados recolhidos, verificaram-se resultados satisfatórios. Desta forma, McGinnis (2015), seguindo a conclusão de Anderson, Rothbaum e Hodges (2003) em que é sugerido que a realidade virtual pode ser uma medida útil à terapia exposicional para o tratamento da ansiedade, propõe, adaptando à área da performance musical, a criação virtual (dentro dos moldes anteriormente apresentados), de um projeto constituído por um grupo de performers e uma audiência, realçando o facto de ser mais prático, viável e exequível, a organização de sessões com uma orquestra virtual do que com uma orquestra sinfónica real (p.371).

Aufegger et al. (2017), reporta o emprego da simulação enquanto meio de aprendizagem e treino em áreas como o desporto, psicologia e medicina, realçando o facto de, na área da música, os resultados não serem tão conclusivos.

Williamon, Aufegger e Eiholzer (2014), objetivando a possibilidade de explorar a simulação de ambientes de performance enquanto meio de promoção do desenvolvimento da aprendizagem dos músicos, bem como a sua capacidade de performance, concessionaram, através da programação virtual, dois momentos de performance distintos (audição e recital), compostos por audiências diferentes (público e painel de júri), sendo complementados por cenários característicos (on-stage e off-stage) dos tipos de performances apresentados. Através da produção destes dois momentos diferenciados, bem como dos seus meios envolventes, os autores puderam proporcionar aos elementos integrantes da investigação, estímulos díspares, todavia semelhantes aos que se manifestam em normal contexto de performance real. Os indivíduos intervenientes relataram que os cenários de simulação virtual eram convincentes e realistas, tendo reconhecido a sua pertinência e valor no desenvolvimento de habilidades relacionadas com a performance.

Após a análise dos dados recolhidos em situação de performance real vs performance virtual, verificaram-se níveis de ritmo cardíaco e ansiedade-traço aproximados entre as duas vertentes de apresentação. Os autores concluem que a relação dos resultados entre performance virtual vs performance real, aliado ao feedback manifestado pelos indivíduos observados, permitem sugerir que a simulação virtual pode potenciar as aptidões performativas já adquiridas, bem como fortalecer as fraquezas, através de uma repetição contínua e controlada (p. 8).

Aufegger et. al (2017, p. 428), num estudo envolvendo nove estudantes de conservatório em que foi aplicada a simulação performativa através da realidade virtual, reporta redução na APM após análise dos dados recolhidos, mencionando também o potencial da metodologia utilizada enquanto meio para adquirir e praticar aspetos específicos/aptidões performativas. O potencial referido por Aufegger et al. (2017) é citado também pelos alunos, sendo manifestada a preferência pela aplicação da simulação virtual no desenvolvimento das habilidades performativas, em vez de ser objetivada exclusivamente a redução da APM, permitindo, desta forma, proporcionar várias oportunidades para otimizar a preparação de performances variadas.

---

## AULAS DE GRUPO E APRENDIZAGEM COLABORATIVA

---

Como já foi dito anteriormente, Williamon (2014, p.1) descreve que uma performance musical dotada de um nível de execução elevado, em cenário performativo, requer para além da habilidade, competências físicas e mentais exigentes sob enorme pressão e crítica exterior regular. A simulação de situações de performance é vista por diversos autores (Aufegger, 2017; Anderson, Rothbaum e Hodges, 2003; Williamon, Aufegger e Eiholzer, 2014; McGinnis, 2015) como um meio

útil para o desenvolvimento de diversas competências performativas, bem como para a redução da APM.

Hoffman e Hanrahan (2011, p. 5), relatam que o trabalho em grupos pequenos pode proporcionar aos participantes a normalização da ansiedade e, ao mesmo tempo, aperceberem-se que não estão sós. Para além deste fator, os elementos intervenientes no processo podem participar ativamente com os outros participantes, partilhando experiências e suportando-se mutuamente.

As aulas de grupo foram utilizadas neste projeto como metodologia de intervenção, objetivando a preparação dos alunos e conseqüente combate à ansiedade na performance, encarando as aulas de grupo como um tipo de aprendizagem colaborativa, relegando o ensino tradicional individual de professor vs aluno, tornando-se assim a sala de aula numa comunidade interdependente, dotada de alegrias e tensões (Smith e MacGregor, 1993).

Smith e MacGregor (1993), na abordagem à definição de aprendizagem colaborativa, relatam o termo como:

“an umbrella term for a variety of educational approaches involving joint intellectual effort by students, or students and teachers together. Usually, students are working in groups of two or more, mutually searching for understanding, solutions, or meanings, or creating a product (...)?

Laal e Laal (2012, p. 491), mencionam que a aprendizagem colaborativa acontece quando pequenos grupos de estudantes se ajudam mutuamente a aprender. Os autores, referindo-se ao tema em questão esclarecem:

“CL is an educational approach to teaching and learning that involves groups of learners working together to solve a problem, complete a task, or create a product. In the CL environment, the learners are challenged both socially and emotionally as they listen to different perspectives (...) the learners begin to create their own unique conceptual frameworks and not rely solely on an expert's or a text's framework.”

Luce (2001, p. 21) refere vantagens idênticas na adoção de modelos de aprendizagem colaborativa:

“Collaborative learning translates how others make sense of themselves and their role in the world into a new, socially constructed knowledge-based community. In addition, the predominance of conflict between groups, classes of people, and ideologies—to the exclusion of differing points of view with potentially serious consequences—makes collaboration essential. Through collaborative learning processes, students acknowledge differences, negotiate disagreements, and achieve consensus.”

Influenciado pelas das linhas de pensamento de Williamon (2014), Laal e Laal (2012), Hoffman e Hanrahan (2011), Smith e MacGregor e Luce (2001), foi desenvolvido um tipo de metodologia, aglomerando diversos fatores, visando a integração de uma visão aproximada da aprendizagem colaborativa nas aulas, incluindo a simulação performativa.

A “criação de um produto” através da discussão de “diferentes perspectivas” de cada aluno, levando a um “desafio social e emocional” através da “participação ativa dos elementos intervenientes com os outros participantes”, objetivando em primeira instância o combate à APM, e em plano secundário a evolução performativa dos alunos, podem ser a base de um processo exequível e viável de ensino-aprendizagem com diversas áreas úteis de desenvolvimento.



### DESCRIÇÃO E OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO

---

Esta investigação surge do interesse pela área da educação e da saúde, abordando uma temática que abrange as duas áreas em questão, tendo como foco principal a Ansiedade na Performance Musical (APM) e a sua respetiva redução.

A partir das áreas do domínio do saber atrás mencionadas, em ligação direta com a área da música, e procurando uma metodologia que pudesse atenuar a APM de uma forma prática e realista (tendo em conta o contexto académico atual), elegeu - se como medida de intervenção, as aulas de grupo.

As aulas de grupo proporcionam uma quantidade considerável de situações que podem e devem ser aproveitadas para o desenvolvimento dos intervenientes. O contacto social entre os variados participantes, a troca de experiências, pensamentos, opiniões coincidentes ou divergentes, e pequenos ou grandes momentos de lazer. As apresentações performativas a solo ou em grupo, o feedback dado e recebido, as adversidades e os estímulos positivos bem como a autonomia que lhes é proporcionada, demonstra uma variedade de situações que podem tornar o objetivo da investigação mais próximo de ser alcançado.

Pretendeu-se então, com a aplicação da intervenção metodológica, reduzir os níveis de ansiedade-traço e ansiedade-estado na performance musical pois, é considerado que, dado leque de condições e cenários envolvidos nas aulas de grupo (como os atrás apresentados), será plausível a enumeração deste objetivo. Esta foi avaliada antes e após a intervenção, recorrendo-se a instrumentos psicométricos de avaliação da APM, nomeadamente:

1. *State Trait Anxiety Inventory for Children (STAIC)*, de Spielberger (1973), adaptado e traduzido do instrumento original para a língua portuguesa, por Ponciano e Matias (2004);
2. *State Trait Anxiety Inventory (STAI – Form Y)*, de Spielberger (1983), adaptado e traduzido para a língua portuguesa por Danilo R. Silva (1997);
3. *Music Performance Anxiety Inventory for Adolescents (MPAI-A)* de Osborne, Kenny e Holsomback (2005), adaptado e traduzido para a língua portuguesa por Pedro Trigo (2015);

4. *Kenny Music Performance Anxiety Inventory* (K-MPAI) de Kenny, Davis e Oates (2004), versão revista e ampliada (2009), adaptada e traduzida para língua portuguesa por Rocha (2011).

---

## CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTABELECIMENTO DE ENSINO

---

O presente projeto foi implementado na Escola de Música da Banda de Música dos Bombeiros Voluntários da Póvoa de Lanhoso (EMBMBVPL).

As bandas filarmónicas são uma tradição da nossa sociedade. Em tempos idos, a sua afirmação e admiração eram dignas dos mais rasgados sacrifícios e elogios. Inspiradas nos ideais liberais de fraternidade, das preocupações com a instrução e o nível cultural dos cidadãos, as Escolas de Música, assumem relevância ao nível local e regional do norte ao sul do país.

A Póvoa de Lanhoso é uma terra com fortes tradições no que respeita à existência de bandas filarmónicas, documentalmente registadas desde meados do século XIX.

A atividade musical da Banda de Música dos Bombeiros Voluntários da Póvoa de Lanhoso está documentada pelo menos desde 1896, sendo a “Phylarmónica Povoense” a última denominação antes de 1904, quando passa a designar-se por “Banda dos Voluntários” na sequência da instalação da corporação, pelo benemérito António Ferreira Lopes, no edifício que constrói nesse mesmo ano e inaugura em 1905 (Theatro Club).

É inestimável o contributo sociocultural desenvolvido no concelho da Póvoa de Lanhoso pela Banda de Música dos Bombeiros Voluntários ao longo de décadas, apenas interrompida entre os anos de 1963 e o início da década de 80, ressurgindo em 1985, num processo que faz primar a sua importância na defesa da tradição e fruição cultural, muito particularmente enquanto formadora de tantas gerações de músicos, através da escola aberta à comunidade.

É exatamente com os olhos postos num processo de elevação, com visões que abordam o futuro realçando a importância da formação de jovens, que a Banda de Música dos Bombeiros Voluntários da Póvoa de Lanhoso enfoca os seus esforços e recursos no desenvolvimento profundo da sua escola de música, objetivando o desenvolvimento da escola, com uma formação rigorosa e completa, de forma a proporcionar aos seus alunos uma formação de qualidade.

Este estabelecimento de ensino não é de regime oficial, sendo suportado única e exclusivamente pela Associação Banda de Música dos Bombeiros Voluntários da Póvoa de Lanhoso. Apesar do seu regime não oficial, caracteriza-se pela exigência que coloca no ensino dos seus alunos, tendo todos os seus professores habilitação superior, fator este que eleva ainda mais o rigor pretendido, estando em revisão o seu regulamento interno. O plano de formação da EMBMBVPL engloba aulas de formação musical, aula individual de instrumento, coro e orquestra, havendo também uma componente dedicada à música de câmara.

No presente ano letivo, a escola conta com a colaboração de 35 alunos e 7 professores, distribuídos pelas classes de Saxofone, Trompete, Trombone, Trompa, Flauta e Clarinete.

Abordando a classe de Saxofone, a mesma conta com 7 alunos, sendo as idades compreendidas entre os 6 e os 23 anos. Destes 7, contabilizam-se alunos com 1, 2, 4, 9 e 13 anos de prática instrumental.

A escolha pela Escola de Música da BMBVPL deveu-se ao facto de integrar a Direção Administrativa e desempenhar também o papel de Professor da Classe de Saxofone. Juntando a estes fatores, o facto contactar regularmente com os encarregados de educação permitiu uma organização mais autónoma, prática, facilitadora e sem imprevistos.

---

### PARTICIPANTES

---

Os elementos integrantes do projeto foram os alunos da classe de saxofones da Escola de Música da Banda de Música dos Bombeiros Voluntários da Póvoa de Lanhoso, que frequentam o 5º ano de escolaridade ou superior.

As idades dos alunos participantes compreendem-se entre 12 e 23 anos ( $12 < 23$ ) e, no total deste intervalo, contabilizam-se 5. Destes 5 alunos, 3 são do sexo masculino e 2 do sexo feminino.

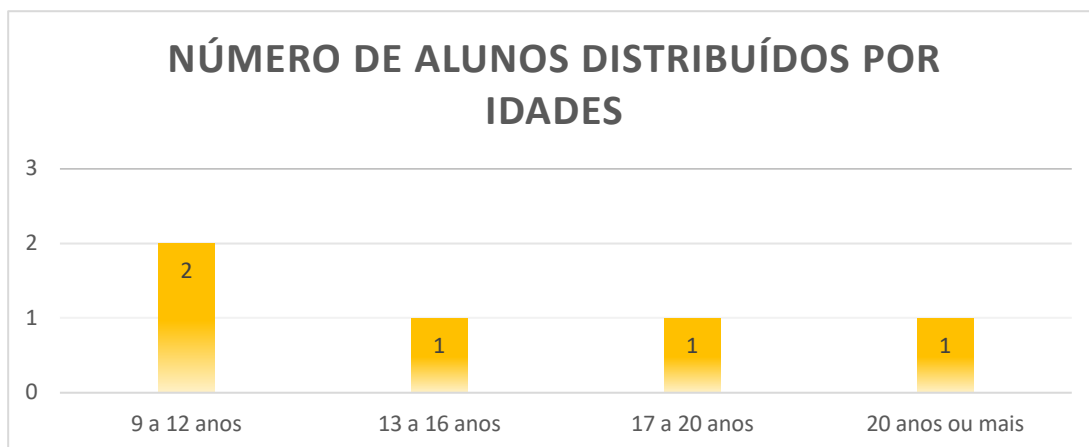


GRÁFICO 1 – NÚMERO DE ALUNOS DISTRIBUÍDO POR IDADE

No que se refere aos seus conhecimentos de execução instrumental e formação musical (considerando as planificações de conservatórios de regimes oficiais como ponto de comparação e testes de diagnóstico realizados no âmbito da Escola de música que frequentam), podendo estabelecer-se algum paralelismo, três alunos encontram-se no 2º grau, um aluno no 3º grau e um aluno no 5º grau.

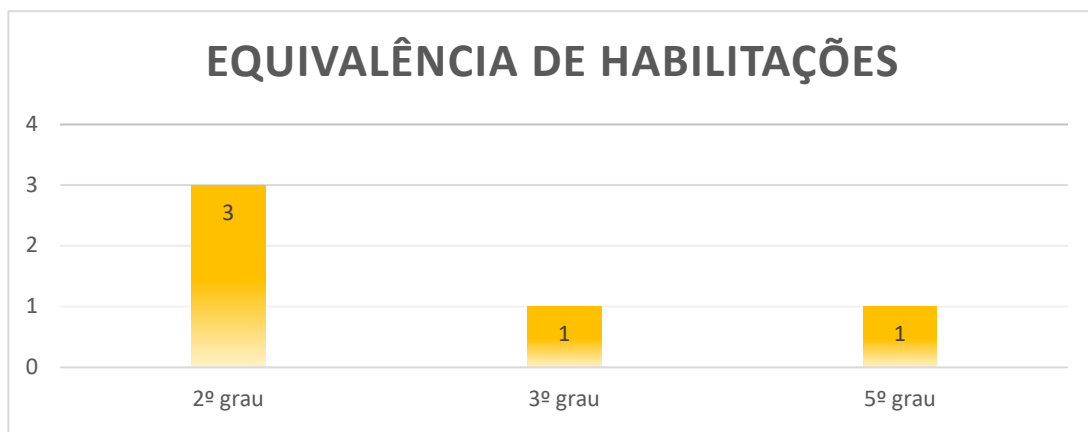


GRÁFICO 2 – HABILITAÇÃO MUSICAL DOS ALUNOS

---

## FERRAMENTAS DE OBTENÇÃO DE DADOS

---

Verificando-se uma amostra com uma grande disparidade de idades (12 < 23), e existindo diverso material de obtenção de dados para faixas etárias específicas, aplicaram-se questionários divergentes para os grupos organizados. Os instrumentos STAIC e MPAl-A foram aplicados nos Alunos A, B e C (idade compreendida entre 12 anos e 14 anos) e as ferramentas STAI e K-MPAI foram dedicadas aos Alunos D e E (idades compreendidas entre 19 e 23), constituindo ainda assim, dois grupos. A escolha destas ferramentas foi realizada por intermédio de uma revisão de literatura relacionado com a área em questão, tendo sido elegidos os recursos acima mencionados e abaixo descritos.

No que concerne as ferramentas STAIC e o STAI, verifica-se a existência de dois modelos, o modelo que mede a ansiedade-estado (STAI-Y-1 e STAIC-1) e a ansiedade-traço (STAI-Y-2 e STAIC-2). Já os instrumentos K-MPAI e MPAl-A, são dotados apenas de um modelo, o qual possibilita a aferição da propensão para a ansiedade que certo indivíduo manifesta, através das vulnerabilidades psicológicas demonstradas (ansiedade traço).

---

### STATE-TRAIT ANXIETY INVENTORY (STAI)

---

O *State-Trait Anxiety Inventory (STAI)*, é um instrumento de recolha e análise de dados psicométricos, criado na década de 60 por Spielberger em colaboração com outros autores, nomeadamente Edwards, Montuori e Lushene. Desde então, tem vindo a ser alvo de mutações tendo adquirido durante este processo a designação de STAI – (Form) Y em 1983.

Este instrumento, composto por 40 itens divididos em 2 subescalas, é um dos instrumentos psicométricos mais utilizados na medição da ansiedade. Esta ferramenta compreende duas variantes de mediação: ansiedade-estado (característica momentânea), referente aos sentimentos no momento e ansiedade-traço (característica intrínseca ao indivíduo), referente à propensão para a ansiedade de determinado indivíduo. Cada subescala dispõe de 20 itens, sendo que as respostas a cada item estão enunciadas numa escala de Likert de 4 níveis. Enquanto a escala de Likert no formulário STAI – Y – 1 se refere à sua intensidade (“nada”, “um pouco”, “moderadamente”, “muito”), no STAI – Y – 2, a escala refere-se à sua frequência (“quase nunca”, “algumas vezes”, “frequentemente”, “sempre”). Os resultados têm uma extensão de 20 a 80 pontos por subescala, “sendo considerado que pontuações acima de 40 (por subescala) correspondem à presença de sintomas clinicamente significativos” (Neto, 2018).

Na abordagem à análise dos resultados, é manifestado no manual disponibilizado pelos autores, que as questões “1, 2, 3, 5, 7, 11, 12, 15, 19, 20” do STAI-Y-1 e as questões “21, 23, 26, 27, 30, 33, 34, 36, 39”, são contabilizadas por ordem inversa.

A versão utilizada neste trabalho, foi a versão Y, validada para português por Danilo R. Silva (Santos, S. C., Silva, D. R., 1997).

#### STAIC – STATE TRAIT ANXIETY INVENTORY FOR CHILDREN

---

O *State-Trait Anxiety Inventory for Children* (STAIC) de Spielberger (1973), é uma versão adaptada do *State-Trait Anxiety Inventory* (STAI), também do mesmo autor (acima mencionado), para jovens na fase da adolescência, manifestando uma amplitude de aplicação entre 8 anos e 12 anos (Spielberger, *The State-Trait Anxiety Inventory for Children* (STAIC), 1973). Não obstante Papay e Hedl (1978) relatarem que o STAIC é um instrumento válido e fiável no que à medição da ansiedade-estado e traço no que a crianças do ensino elementar diz respeito, Kirisci e Clark (1996) referem que apesar de a norma ser a utilização do questionário numa faixa etária compreendida entre os 8 e os 12 anos, o instrumento de medição psicométrica tem sido utilizado também com adolescentes numa idade mais avançada (Hoehn-Saric, 1987; Clark, 1994, Straus, 1988). Uma das razões apontadas para o facto de esta ferramenta ser aplicada numa faixa etária superior da adolescência, prende-se com o facto de conter um vocabulário mais acessível, refletindo-se numa interpretação e compreensão mais clara (Hoehn-Saric, E., Maisami, M., Weigand, D., 1987). A versão do STAIC utilizada neste projeto, foi adaptada e traduzida do instrumento original (Spielberger, *The State-Trait Anxiety Inventory for Children* (STAIC), 1973) por Ponciano e Matias (Matias, 2004), para a língua portuguesa.

O STAIC é composto por 40 itens divididos em duas subescalas, 20 para ansiedade-traço (STAIC - 2) e 20 para ansiedade-estado (STAIC - 1). A classificação de cada item é realizada numa escala de 1 até 3, com uma amplitude entre 20 a 60 pontos por subescala

No formulário referente à ansiedade-estado (STAIC - 1), o questionário requer que se preencha conforme o grau de intensidade que o aluno manifesta no momento relativamente a um determinado sentimento (Sinto-me: “muito calmo”, “calmo”, “nada calmo”). Dos 20 itens presentes nesta vertente, metade (10), relata ausência de ansiedade, sendo cotados com 1 ponto para maior intensidade do sentimento (ex.: “muito calmo”), 2 pontos para intensidade moderada (ex.: “calmo”) e 3 pontos para intensidade inferior (ex.: “nada calmo”). A outra metade (10), aborda sentimentos que manifestam a presença de ansiedade, sendo classificados de maneira inversa, tal, 3 pontos para

intensidade superior (ex.: “muito assustado”), 2 pontos para intensidade média (ex.: “assustado”) e 1 para intensidade inferior (ex.: “nada assustado”).

Abordando o formulário da ansiedade-traço (STAIC – 2), este interpela a frequência com que os inquiridos lidam com a ansiedade e “como se sentem habitualmente” (Matias, 2004). As respostas são expressas em 3 níveis “quase nunca” (1), “algumas vezes” (2) e “quase sempre” (3) (Perrin e Last, 1992 apud Chaiyawat, 2000), sendo que, a classificação total dos resultados processa-se através da soma de todos os itens (20) em cada uma das subescalas (separadamente, pois não são independentes). Os níveis de APM são proporcionais aos resultados verificados na contabilização final, ou seja, quanto mais elevados os resultados mais intensos são os níveis de APM.

#### K-MPAI – KENNY MUSIC PERFORMANCE ANXIETY INVENTORY

---

O *Kenny Music Performance Anxiety Inventory* (K-MPAI), elaborado em 2004 por Kenny, Davis e Oates (2004), foi desenvolvido tendo como base a teoria sobre os transtornos de ansiedade de Barlow (2000), (Kenny, 2006; Rocha, 2011), permitindo aferir as vulnerabilidades psicológicas baseadas na emoção (Neto, 2018, p. 48). Inicialmente, numa primeira versão, era composto por 26 itens, tendo sido revisto e ampliado em 2009 para 40 itens. Este instrumento é dotado de uma escala Likert, podendo-se classificar cada item num âmbito total de 7 valores (0=discordo plenamente e 6=concordo plenamente). O resultado máximo verificável é de 240 pontos, notando-se que, “Higher scores indicate greater anxiety and psychological distress.” (Chang-Arana, Kenny e Burga-León, 2018, p. 555).

Como já foi referido anteriormente no capítulo “Ansiedade na Performance Musical – Conceito”, Barlow (2000) propõe um modelo da origem e desenvolvimento da APM, baseado nas emoções, revelando uma série tripla de vulnerabilidades. Também Dianna Kenny propôs um modelo de entendimento da APM baseado em 3 subtipos, tais:

1. MPA as a focal anxiety, where there is no generalized social anxiety, depression or panic;
2. MPA that co-occurs with other social anxieties;
3. MPA that co-occurs with panic and depression.

Kenny, fundindo os dois modelos, desenvolveu o K-MPAI com o propósito de “(...) understand music performance anxiety (...)” e também para “(...) assess the underlying psychopathology as well the symptoms of the MPA.” (Chang - Arana, Kenny e Burga-León, 2018, pp. 552-553).



Segundo Rocha (2011, p. 218), a “caracterização da ansiedade (incontrolabilidade, imprevisibilidade, afetos negativos, pistas situacionais); mudanças no nível de atenção (tarefas ou autoavaliação, medos ou avaliação negativa); alterações psicológicas e da memória” são alguns dos componentes da teoria de Barlow presentes no K-MPAI. Já Neto (2018, p. 65) refere que o K-MPAI recolhe “informações referentes à história pessoal, parental e da infância e examina igualmente os sinais associados à ansiedade como pensamentos negativos, tensão muscular e alterações de memória”.

A versão utilizada neste trabalho foi a versão para língua portuguesa de Rocha (2011).

#### MPAI - A – MUSIC PERFORMANCE ANXIETY INVENTORY FOR ADOLESCENTS

---

Music Performance Anxiety Inventory for Adolescents (MPAI-A) é, tal como o STAIC, uma versão de um instrumento original (K-MPAI - Kenny Music Performance Anxiety Inventory), adaptado para a faixa etária da adolescência por Osborne, Kenny e Holsomback (2005), tendo, a versão utilizada neste projeto, a versão traduzida para a língua portuguesa por Trigo (2015).

Composto por 15 afirmações onde as respostas são expressas numa escala Likert de 7 itens, em que 0 corresponde a “nunca”, e 6 equivale a “sempre”, o MPAI-A pretende aferir e qualificar a componente somática, cognitiva e comportamental da ansiedade experienciada pelos adolescentes. Esta faixa etária tem revelado alguns avanços relacionados com os meios de recolha de dados psicométricos até à presente data (2019), contudo, em Kenny (2005) refere-se:

“No measures specifically targeting MPA in adolescents have been empirically validated. (...) It is hoped that the MPAI-A, as the first empirically validated measure of adolescent musicians’, will enhance and promote phenomenological and treatment in this area (..) Currently, there is no self-report measure of MPA for child or pre-tertiary adolescent musicians published in the public domain. (..) In order to address these major deficits in this research domain, we aimed to develop a reliable and valid self-report measure of MPA for the population of young musicians aged 12-19 years (...)”.

O MPAI – A, tornou-se, portanto, no primeiro instrumento (auto-descritivo) de medição psicométrica relacionado com a ansiedade na performance musical na adolescência.

---

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

---

Neste projeto, foram utilizadas as aulas de grupo como metodologia de intervenção, sendo o projeto dividido em 3 fases distintas: pré-implementação, implementação e pós-implementação.

---

### FASES DE IMPLEMENTAÇÃO

---

#### PRÉ-IMPLEMENTAÇÃO

Aquando da implementação do projeto, foram aplicados questionários em 2 fases distintas.

1. Na primeira fase, uma semana antes da primeira performance (audição de classe), foram aplicados os questionários relacionados com a medição da ansiedade-traço: STAIC-2, STAI – 2, MPAI-A e K-MPAI.
2. Na segunda fase, no dia da performance, antes da apresentação (audição de classe), foram aplicados os questionários relacionados com a medição da ansiedade-estado: STAIC – 1 e STAI – 1.

#### IMPLEMENTAÇÃO

Após a primeira fase do projeto, foram implementadas as aulas de grupo. O período de implementação decorreu durante 4 meses (Fevereiro, Março e Abril e Maio), sendo que, durante esse tempo, foram lecionadas 8 aulas de grupo com períodos de aplicação regulares de duas em duas semanas, ou seja, duas aulas de grupo por mês.

A planificação das sessões foi realizada de uma forma simples, prática e progressiva, permitindo ao professor e alunos abordar de forma gradual, realista, aprofundada e regular algumas situações que foram consideradas como essenciais para o desenvolvimento de cada indivíduo. Durante a aplicação da mesma, procurou-se então, através de diversas variáveis, colocar os alunos em contacto com circunstâncias idênticas às que ocorrem durante a altura da performance, pretendendo provocar neles (em alguns quadros), sentimentos e sensações semelhantes às aquelas que lhes seriam provocadas pelas apresentações públicas.

## SESSÃO 1

A primeira sessão da implementação da metodologia decorreu na sala em que os alunos costumam ter aula normalmente.

Durante a sessão foi-lhes requerido que interpretassem as suas peças e/ou estudos, sendo que no final de cada interpretação, os mesmos tinham que comentar a sua prestação.

Posteriormente à sua autocrítica, o professor abordou a prestação, sendo os comentários focados em 3 temáticas: postura, som e interpretação.

Objetivo:

1. Adquirir o hábito de tocar para grupos de pessoas;
2. Perceber que a apreciação crítica faz parte de uma performance;
3. Perceber e aceitar as apreciações da performance;
4. Sensibilizar os alunos para a importância de ter e manifestar uma opinião acerca da própria prestação, fornecendo também ferramentas básicas para formular uma apreciação crítica;
5. Potenciar e estimular o pensamento crítico nos alunos ouvintes/passivos.

## SESSÃO 2

A segunda sessão da implementação da metodologia também decorreu na sala em que os alunos estão habituados a ter aula.

Os moldes desta sessão foram em muito semelhantes à primeira, distinguindo-se pelo facto de, posteriormente à execução por parte do aluno e respetivo comentário, os alunos presentes manifestarem também a sua opinião relativamente à prestação de cada um.

No final dos comentários, o professor também deu o seu parecer.

Objetivos:

1. Adquirir o hábito de tocar para grupos de pessoas;
2. Perceber que a apreciação crítica faz parte de uma performance;
3. Compreender e aceitar as apreciações da performance;
4. Os alunos habituarem-se a ouvir, entender e aceitar comentários (divergentes ou não) sobre a sua prestação e, mais que isso, refletirem sobre os mesmos e tirarem conclusões;

5. Potenciar e estimular o pensamento crítico nos alunos ouvintes/passivos.

### SESSÃO 3

A terceira sessão da implementação da metodologia, decorreu, mais uma vez, na sala em que os alunos estão habituados a ter aula.

Esta terceira sessão foi baseada na sessão anterior, com a variante de que, os alunos (passivos/ouvintes) demonstravam a sua opinião anonimamente, em papéis.

Objetivo:

1. Adquirir o hábito de tocar para grupos de pessoas;
2. Perceber que a apreciação crítica faz parte de uma performance;
3. Compreender e aceitar as apreciações da performance, mesmo não sabendo a origem das mesmas;
4. Potenciar e estimular o pensamento crítico nos alunos ouvintes/passivos.

### SESSÃO 4

A quarta sessão da implementação da metodologia, decorreu, pela última vez, na sala em que os alunos estão habituados a ter aula.

Nesta sessão foi realizada uma simulação de performance, sem comentários entre cada prestação, sendo que no final, foi dado um feedback por parte do professor.

Objetivo:

1. Adquirir o hábito de tocar para grupos de pessoas;
2. Perceber que a apreciação crítica faz parte de uma performance;
3. Compreender e aceitar as apreciações da performance;
4. Através de todo o processo de apresentação em grupo pelo qual os alunos passaram, culminando nesta apresentação, aliado à consciencialização de alguns aspetos importantes para uma boa performance, bem como a alimentação da opinião crítica em duplo sentido, manifestação e aceitação, pretendeu-se alcançar um conjunto de performances seguro e consistente, para além de cimentar e fortificar a capacidade de gerir emoções e reações.

## SESSÃO 5

A quinta sessão da implementação da metodologia, decorreu pela primeira vez, no auditório onde se costumam realizar as apresentações públicas (audições de classe, concertos de orquestra etc.). Os moldes planificativos foram idênticos aos da primeira sessão.

Nesta sessão, foi requerido aos alunos que interpretassem as suas peças e/ou estudos, sendo que no final de cada interpretação, os mesmos tinham que comentar a sua prestação previamente ao comentário proferido pelo professor. Os comentários do professor foram focados em 3 temáticas: postura, som e interpretação.

Objetivo:

1. Adquirir o hábito de tocar para grupos de pessoas;
2. Perceber que a apreciação crítica faz parte de uma performance;
3. Compreender e aceitar as apreciações da performance;
4. Sensibilizar os alunos para a importância de ter e manifestar uma opinião acerca da própria prestação, fornecendo também ferramentas básicas para formular uma apreciação crítica;
5. Potenciar e estimular o pensamento crítico nos alunos ouvintes/passivos;
6. Adaptar à sala de concertos.

A quinta sessão ficou marcada pelo início do processo de habituação ao auditório onde costumam ser as audições públicas.

## SESSÃO 6

A sexta sessão da implementação da metodologia decorreu pela segunda vez, no auditório onde se costumam realizar as apresentações públicas (audições de classe, concertos de orquestra etc.).

Os moldes desta sessão foram iguais aos da segunda, onde, posteriormente à execução por parte do aluno e respetivo comentário do mesmo, os alunos (passivos/ouvintes) manifestaram também a sua opinião relativamente à prestação de cada um. No final dos comentários, o professor deu também o seu parecer, abordando não só a prestação dos alunos bem como o próprio comentário de cada um dos alunos.

Objetivos:

1. Adquirir o hábito de tocar para grupos de pessoas, bem como em sala de concertos;
2. Perceber que a apreciação crítica faz parte de uma performance;
3. Compreender e aceitar as apreciações da performance;
4. Sensibilizar os alunos para a importância de ter e manifestar uma opinião acerca da própria prestação, fornecendo também ferramentas básicas para formular uma apreciação crítica;
5. Potenciar e estimular o pensamento crítico nos alunos ouvintes/passivos.

### SESSÃO 7

A sétima sessão da implementação da metodologia decorreu, pela terceira vez, no auditório onde se costumam realizar as apresentações públicas (audições de classe, concertos de orquestra etc.).

A sessão decorreu nos mesmos moldes que as duas anteriores sendo que nesta sessão, os alunos (ouvintes/passivos) demonstravam a sua opinião, anonimamente em papeis.

Objetivos:

1. Adquirir o hábito de tocar para grupos de pessoas;
2. Perceber que a apreciação crítica faz parte de uma performance;
3. Compreender e aceitar as apreciações da performance;
4. Sensibilizar os alunos para a importância de ter e manifestar uma opinião acerca da própria prestação, fornecendo também ferramentas básicas para formular uma apreciação crítica;
5. Potenciar e estimular o pensamento crítico nos alunos ouvintes/passivos;
6. Adaptar à sala de concertos.

### SESSÃO 8

A oitava e última sessão da implementação da metodologia, decorreu no auditório onde se costumam realizar as apresentações públicas (audições de classe, concertos de orquestra etc.).

Nesta sessão foi realizada uma simulação de performance, tal como na quarta sessão, porém nesta, os pais de cada aluno puderam assistir às prestações.

Objetivos:

1. Adquirir o hábito de tocar em público;
2. Através de todo o processo de apresentação em grupo pelo qual os alunos passaram, culminando nesta apresentação, aliado à consciencialização de alguns aspetos importantes para uma boa performance, bem como a alimentação da opinião crítica em duplo sentido, manifestação e aceitação, pretendeu-se alcançar um conjunto de performances seguro e consistente, para além de cimentar e fortificar a capacidade de gerir emoções e reações.

### PÓS-IMPLEMENTAÇÃO

---

Na última fase do projeto, após a fase de implementação das aulas de grupo foi realizada uma audição de classe (15 de Junho), altura em que foram aplicados os últimos instrumentos de recolha de dados. Esta aplicação decorreu nos mesmos moldes que a primeira implementação:

1. Uma semana antes da performance – STAI – 2, STAIC – 2, MPAI-A e K-MPAI;
2. Momentos antes da performance – STAIC -1 e STAI – 1.

---

## CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS

---

---

### ALUNA A

---

A Aluna A tem 12 anos e toca saxofone há 2 anos. É uma pessoa extremamente inteligente e ativa, extrovertida e consciente, dotada de uma excelente capacidade de assimilação e com uma vontade assinalável de apreender novos conceitos e informações. É uma aluna muito esforçada, atenta, fatores que se revelam cruciais nas apresentações que realiza, sendo estas muito consistentes e positivas. Não obstante estas qualidades, é demonstrada falta de confiança tanto nas apresentações como nas aulas em si, através de atitudes ou expressões que utiliza. O investigador interroga-se se o perfeccionismo não será um mecanismo de defesa para mascarar a falta de confiança.

---

### ALUNO B

---

O Aluno tem 12 anos e toca saxofone há dois anos. É tímido, com alguma retração no momento de falar, até com as pessoas mais próximas, simpático à sua maneira e interessado. O seu poder de assimilação de novas informações não é tão grande como o da Aluna A, não obstante, através de algum estudo regular consegue recuperar parte dessa diferença. O aluno demonstra ter algumas dificuldades em apresentações públicas, não conseguindo alcançar sempre aquilo que lhe é proposto.

---

### ALUNO C

---

O aluno C tem 14 anos e toca saxofone há 3 anos. É um rapaz que numa primeira abordagem demonstra alguma retração, no entanto, após um tempo de contacto com o mesmo, revela ser uma pessoa mais extrovertida. É um aluno extremamente interessado, motivado, inteligente, com muitas capacidades e, ao contrário dos alunos A e B, não demonstra ter problemas assinaláveis de confiança e ansiedade.

---

### ALUNA D

---

A aluna D tem 19 anos e toca saxofone há 9 anos. É uma rapariga extrovertida e simpática, com vontade de melhorar e evoluir, no que à execução do instrumento diz respeito. Apesar de não demonstrar falta de confiança nas suas capacidades, em contexto de apresentação costuma acusar alguma desconcentração/ansiedade, verificando-se maioritariamente através da pulsação instável e de alguns erros imprevisíveis.



## ALUNO E

---

O Aluno E tem 23 anos e toca saxofone há 13 anos. É um rapaz extrovertido, simpático, solidário, motivado para a aprendizagem do seu instrumento, apesar de não poder estudar diariamente. Manifesta alguns problemas de assimilação, porém, consegue alcançar o que lhe é proposto com tempo e um maior esforço cognitivo. Costuma demonstrar-se ansioso quando se apresenta numa performance, através de tremores, mãos suadas e insegurança.

---

## EXIBIÇÃO DE RESULTADOS

---

Após a recolha dos resultados através dos instrumentos acima descritos, será realizada uma apresentação geral e pormenorizada, bem como uma conclusão final.

Averiguando os dados gerais transmitidos pelas ferramentas de medição do 1º grupo, é possível constatar que houve uma redução nos instrumentos STAIC – 1 (ansiedade – estado) e MPAl-A, sendo a exceção no STAIC – 2 (ansiedade-traço), em que os resultados mostram uma ligeira subida.

	STAIC - 1		STAIC - 2		MPAl-A	
	Antes	Depois	Antes	Depois	Antes	Depois
Média	41.00	39.33	35.67	37.67	56.00	52.33
DP	10.14	9.61	4.16	11.37	29.72	27.59

TABELA 5 – DADOS GLOBAIS OBTIDOS DO 1º GRUPO (IDADES COMPREENDIDAS ENTRE 12 < 14)

O panorama do 2º grupo relata uma redução de valores nos questionários STAI -Y – 1 (ansiedade – estado) e STAI – Y – 2 (ansiedade – traço), tendo os intervenientes exteriorizado uma atenuação numérica relevante (no primeiro instrumento), em contraste com a estagnação do K-MPAI.

	STAI - Y - 1		STAI - Y - 2		K-MPAI	
	Antes	Depois	Antes	Depois	Antes	Depois
Média	49.50	38.50	31.50	28.00	99.00	99.50
DP	2.12	0.71	6.36	4.24	7.07	0.71

TABELA 6 – DADOS GLOBAIS OBTIDOS DO 2º GRUPO (IDADES COMPREENDIDAS ENTRE 19 < 23)

Abordando os dados da Aluna A, nota-se no STAIC – 1 (ansiedade-estado), uma ligeira descida do primeiro momento para o segundo (52 > 48); contrariamente ao resultado anteriormente apresentado no STAIC – 2, onde é revelada uma subida acentuada dos resultados da primeira recolha para a segunda 37 < 47; já no MPAI-A, os dados voltam a descer, 77 > 73; o panorama geral dos dados obtidos demonstra uma redução de valores em duas das três ferramentas utilizadas.

Os resultados do Aluno B manifestam valores similares no primeiro e segundo momento do STAIC – 1, 39 < 41 respetivamente, sendo repetidos no STAIC – 2, os mesmos valores nos mesmos momentos, 39 > 31; no MPAI-A verifica-se uma ligeira descida nos dados recolhidos, 69 > 63; através de uma visão geral dos resultados, verificam-se resultados similares em dois dos três instrumentos, havendo uma redução num dos elementos de recolha de dados.

O Aluno C expressa os valores mais baixos deste grupo de três alunos, alcançando uma redução do primeiro para o segundo momento em todas as variantes: STAIC – 1, 32 > 29; STAIC – 2, 31 > 25; MPAI-A, 22 > 21.

	STAIC - 1		STAIC - 2		MPAI-A	
	Antes	Depois	Antes	Depois	Antes	Depois
Aluna A	52	48	37	47	77	73
Aluno B	39	41	39	41	69	63
Aluno C	32	29	31	25	22	21

Tabela 7 - Dados individuais obtidos do 1º grupo (idades compreendidas entre 12 < 14)

A Aluna D (englobada no segundo grupo), expressou resultados positivos com reduções de valores em dois dos três instrumentos de recolha de dados: STAI – Y – 1, 51 > 38; STAI – Y – 2, 36 > 21; KMPAI, 94 < 104.

O Aluno E (também inserido no segundo grupo), exprimiu de igual forma um declínio nos valores em dois dos três questionários. No que concerne o STAI – Y – 1, 48 > 39; STAI – Y – 2, 27 > 25; KMPAI, 99 > 100.

	STAI – Y – 1		STAI – Y – 2		KMPAI	
	Antes	Depois	Antes	Depois	Antes	Depois
Aluna D	51	38	36	31	94	104
Aluno E	48	39	27	25	99	100

TABELA 8 – DADOS INDIVIDUAIS OBTIDOS DO 2º GRUPO (IDADES COMPREENDIDAS ENTRE 19 < 23)

---

## APRECIÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

---

Mediante uma análise global, verifica-se que os resultados do instrumento STAI – Y – 1, STAI – Y – 2, STAIC – 1 e MPAL – A, são mais baixos após a intervenção. Não obstante a constatação destes valores, não podemos afirmar serem resultados estatisticamente significativos, dada a muito reduzida dimensão da amostra. Ainda assim, os resultados foram analisados de forma individual, interligando intervenções empíricas e os dados exibidos para avaliar se as duas componentes coincidem.

---

### ALUNA A

---

Os resultados que a Aluna A expressa, revelam ser os mais preocupantes em todo o grupo em termos de APM, pois obteve a pontuação mais alta na ansiedade-estado (STAIC – 1) e na ansiedade-traço (MPAL-A), sendo que no outro questionário relativo à ansiedade-traço (STAIC – 2), no segundo momento, registou um aumento considerável.

Não obstante a demonstração destes valores antes da implementação da metodologia, a aluna, após a implementação, reduziu os valores em dois dos 3 instrumentos, demonstrando alteração positiva em relação ao primeiro momento. Estes resultados vão ao encontro do que a aluna demonstrou durante o processo, tendo adotado uma atitude mais confiante e positiva, sendo possível constatar a sua entrega e dinamismo, procurando evoluir, colocando à prova algumas características que costuma demonstrar, nomeadamente apreensão e falta de confiança. Apesar desta melhoria, ainda se denota uma clara necessidade de trabalhar a APM dado os elevados valores que apresenta nos questionários, bem como a evidente falta de confiança que está patente no seu discurso (como “não sou capaz”, “toco mal”, “é difícil”, “vou falhar”), mesmo depois da redução que manifestou e dos valores do STAIC – 2, onde aumentou 10 pontos, talvez reflexo da falta de confiança nas suas capacidades que costuma demonstrar (na altura do preenchimento do questionário).

---

### ALUNO B

---

Através dos resultados do Aluno B é possível uma ligeira subida tanto na ansiedade-estado (STAIC – 1), como na ansiedade-traço (STAIC – 2), em detrimento da redução dos valores no MPAL-A.

O Aluno B, no decurso da implementação das aulas, apresentou-se, como seria de esperar, um pouco apático e retraído nas sessões realizadas. O facto de demonstrar alguma dificuldade de assimilação, a sua atitude nas aulas não ter sido a mais dinâmica, e o facto de não praticar o suficiente de forma a alcançar os resultados pretendidos, justificará para além da necessidade de mais sessões de implementação da metodologia, uma nova abordagem pois todos estes aspetos contribuem para que o aluno esteja mais vulnerável à ansiedade na altura das performances, não adquirindo os recursos suficientes para fazer face a uma situação desafiante.

#### ALUNO C

---

Os valores exibidos pelo Aluno C traduzem os seus traços de personalidade, manifestando valores que não indica, tendo o aluno revelado uma redução (ainda que ligeira em alguns parâmetros). Na apreciação das informações expressas pelos instrumentos de recolha de dados, são manifestadas diferenças de 3 pontos na ansiedade-estado (STAI-1), 6 pontos no STAI-2 e 1 ponto no MPAI-A (ansiedade-traço). O aluno, por si só, já demonstra bastante maturidade na abordagem às apresentações públicas (também corroborado pelos resultados de alguns dos instrumentos), sendo os resultados apenas o reflexo da personalidade segura e confiante que demonstra. Do grupo que foi estudado, este aluno é o que apresenta níveis mais baixos de ansiedade.

#### ALUNA D

---

A aluna D demonstrou uma resposta bastante satisfatória do primeiro para o segundo momento de avaliação. Apesar da subida de 10 pontos no K-MPAI (ansiedade-traço), a aluna demonstrou uma descida acentuada nos dados relacionados com a ansiedade-estado (STAI – Y – 1), espelhando-se uma redução de 13 pontos na ansiedade-estado, sendo que foi verificado no STAI – Y – 2 (ansiedade-traço) uma diminuição de 5 pontos. No primeiro momento do STAI – Y – 1 demonstrou níveis significativos de APM, no entanto, no segundo momento conseguiu uma diminuição (para 38) que a coloca num patamar mais aceitável no que concerne a APM. O empenho e a entrega que a Aluna D demonstrou durante todo o processo foi assinalável, notando-se esta postura nos resultados obtidos. Apesar da subida que revelou no K-MPAI, os valores verificados nos restantes instrumentos parecem coincidir com a essência da aluna fora dos momentos de performance.

## ALUNO E

---

O Aluno E manifestou dados em muito semelhantes aos da Aluna D, apresentando uma estagnação no K-MPAI (ansiedade-traço) e diminuição dos valores nos dois restantes questionários (STAI – Y – 1 e STAI – Y – 2).

Tal como a Aluna D, o Aluno E manifestava valores consideráveis no que diz respeito à APM. Porém, no segundo momento já exprimiu uma melhoria nesse sentido. Apesar de manifestar ser um dos elementos com maior propensão para manifestar APM, e de facto transportar essa propensão para os momentos de performance, no decorrer do percurso de implementação, averiguou-se uma evolução no sentido de contrariar esses fatores, o que é revelado de certa forma pelos resultados expressos e pelo seu comportamento tanto fora de palco como dentro, onde se demonstrou mais calmo, mais confiante, traduzindo-se numa maior descontração quando em performance.

## CONCLUSÃO

---

A ansiedade na performance musical tem expressado uma grande interferência no normal decorrer da vida dos músicos. A constante intromissão, e a relevância com que se manifesta é significativa o suficiente para influenciar a qualidade de vida (Barbar, 2014; Kenny, 2012; Studer *et al*, 2011; van Kemenade *et al*, 1995), bem como afetar o normal desenvolvimento profissional (Patston, 2013, p. 90). Ao poder manifestar-se em diversos contextos, desde uma simples apresentação, em solo ou em grupo, até ao estudo diário, a APM é passível de ser considerada uma condição que merece toda atenção possível, tendo em vista alcançar formas de a atenuar.

Partindo do ponto mencionado, este projeto foi desenvolvido com o intuito de testar a pertinência e eficácia das Aulas de Grupo na redução da APM, em contexto académico, em 5 alunos com idades compreendidas entre os 12 e os 23 anos. Após o tratamento e análise dos resultados, foi possível verificar uma redução em 10 dos 15 questionários da pós-implementação em relação aos da pré-implementação, como se pode conferir nas tabelas apresentadas no capítulo “Exibição de Resultados”. Dos 5 participantes envolvidos no projeto, constatou-se que as duas intervenientes do sexo feminino registaram maiores níveis de APM na ansiedade-estado e ansiedade-traço do que os restantes elementos do sexo masculino, contudo, apesar desta constatação, e de se verificar também que os valores, na sua maioria, diminuíram, é considerado pelo investigador que os mesmos não serão significativos pois a amostra não demonstra uma abrangência suficiente.

Todavia, foi possível observar, de forma empírica, que os alunos participantes puderam beneficiar desta intervenção tanto através dos desafios emocionais, do intercâmbio/troca de opiniões (por vezes diferentes/opostas), como da estimulação auditiva e racional provocada pela manifestação do entendimento dos alunos em relação a determinada performance. Também deve ser referido o desenvolvimento performativo que demonstraram, da evolução técnica e interpretativa aos próprios comentários que foram sendo cada vez mais elaborados e aprofundados à medida que se iam familiarizando e habituando a dar feedback, bem como a evolução de descontração na postura que iam demonstrando de aula para aula.

A prática num ambiente o mais próximo possível do contexto de performance permite aos músicos confrontarem-se com as emoções que se revelam nesse tipo de situações. Por um lado, habitam-se a lidar com essas emoções, e, por outro lado, podem desenvolver estratégias para fazer face às mesmas. Nesse sentido, intervenções que coloquem os músicos em situações próximas da



performance têm-se mostrado benéficas (por exemplo, Williamon, 2014). Por esta razão, apesar de não termos obtido dados significativos com o estudo realizado, as observações empíricas e a teoria subjacente sustentam a viabilidade deste tipo de intervenções. Não obstante a necessidade de um número estatisticamente representativo de participantes numa pesquisa futura, para verificar a fiabilidade das aulas de grupo enquanto medida de intervenção para atenuar a APM, uma quantidade demasiado elevada de participantes pode tornar a prática das aulas de grupo mais complicada, menos prática e não tão realista em termos de organização regular no normal contexto académico-musical, motivo apontado no início da investigação como crucial para a escolha desta metodologia. Também o acompanhamento poderá ser comprometido, não sendo possível ser-se tão metuculoso, pormenorizado e pessoal como o que se verificou durante todo o processo de intervenção.

É ponderado também que um maior número de sessões, bem como um número mais amplo de intervenientes no processo, poderia ser benéfico, tendo em conta a objetivação de resultados mais abrangentes, concretos e, quem sabe, distintos. Para além destas questões abordadas, seria pertinente e relevante para um projeto futuro, a cooperação de um grupo de controlo de forma a poder estabelecer um ponto de ligação e comparação, obtendo deste modo dados mais alicerçados e sustentados.

Não sendo, assim, possível concluir definitivamente, nem generalizar resultados obtidos, devido ao facto já reportado de a amostra ser limitada, é possível, no entanto, relatar a suscetibilidade e pertinência de uma investigação mais extensiva sobre o tema em questão, dada a diversidade de fatores a si inerentes, designadamente a dimensão holística que esta metodologia pode abranger. A importância do ensino em grupo, da partilha de conhecimentos, da criação através da colaboração, da convergência e divergência de conceções aos desafios sociais e emocionais, e o que surge através desse entendimento ou colisão, poderão ser elementos extremamente relevantes para uma futura investigação, mantendo o foco no seu objetivo primordial: a aferição do seu papel enquanto metodologia de intervenção, na APM.

Se pelo trabalho desenvolvido e aqui relatado não foi possível concluir com absolutas evidências, tão pouco com resultados irrefutáveis para resposta à questão suscitada como ponto de partida para o estudo como foi referido, os mesmos resultados não encerram também pela negação da perceção empírica que se obteve, sendo sugerido o interesse da busca de maiores evidências na validação da metodologia das aulas de grupo enquanto estratégia objetivamente potenciadora da redução da APM, bem como de outros fatores relevantes, intrínsecos ao método em si.

## BIBLIOGRAFIA

---

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders - Fifth Edition*. Arlington, VA: American Psychiatric Association.
- Anderson, P., Rothbaum, B., Hodges, L. (2003,). Virtual Reality Exposure in the Treatment of Social Anxiety. *Cognitive and Behavioral Practice*, 10(3), 240-247.
- Aufegger, L., Perkins, R., Wasley, D., Williamon, A. (2017). Musicians' perceptions and experiences of using simulation training to develop performance skills. *Psychology of Music*, 45(3), 417-431.
- Barbar, A. E. M., Crippa, J. A. S., Osório F. L. (2013). Performance anxiety in Brazilian musicians: Prevalence and association with psychopathology indicators. *Journal of Affective Disorders*, 152 - 154, 381 - 386.
- Barend J.M. Steyn, Margaretha H. Steyn, David J.F. Maree & Clorinda Panebianco-Warrens. (2016). Psychological skills and mindfulness training effects on the psychological wellbeing of undergraduate music students: An exploratory study. *Journal of Psychology in Africa*, 167-171.
- Barlow, D. (2000). Unravelling the Mysteries of Anxiety and its Disorders from the Perspective of Emotion Theory. *American Psychologist*, 1247–63.
- Bissonnette, J., Dubé, F., Provencher, M. D., Moreno Sala, M. T. (2015). Virtual reality exposure training for musicians: its effect on performance anxiety and quality. *Medical Problems of Performing Artists*, 169–177.
- Brodsky, W. (1996). Music performance anxiety reconceptualised: a critique of current research practices and findings. *Medical Problems of Performing Artists*, 88–98.
- Brugués, A. (2009). *Music Performance Anxiety: A Review of the Literature*.
- Chaiyawat, W., Brown, J. K. (2000, October). Psychometric properties of the Thai versions of state-trait anxiety inventory for children and child medical fear scale. *Research in Nursing & Health*, 23(5), 406-414.

- Chang - Arana, A. M., Kenny, D., Burga - León, A. A. (2018). Validation of the Kenny Music Performance Anxiety Inventory (K-MPAI): A cross-cultural confirmation of its factorial structure. *Psychology of Music, 46*(4), 551–567.
- Clark, D.B., Turner, S., Beidel, D.B., Donovan, J.E., Kirisci, L., & Jacob R.G. (1994). Reliability and Validity of the Social Phobia and Anxiety Inventory for Adolescents. *Psychological Assessment: A Journal of Consulting and Clinical Psychology, 135* - 140.
- Cox, B. J., Kenardy, J. (1993). Performance anxiety, social phobia, and setting effects in instrumental music students. *Journal of Anxiety Disorders, 49* - 60.
- Dobos, B., Piko, B., Kenny, D. (2018). Music performance anxiety and its relationship with social phobia and dimensions of perfectionism. *Research Studies in Music Education, 1*-17.
- Fehm, L., Schmidt, K. (2006). Performance anxiety in gifted adolescent musicians. *Journal of Anxiety Disorders, 98*-109.
- Hoehn-Saric, E., Maisami, M., Weigand, D. (1987). Measurement of Anxiety in Children and Adolescent Using Semistructural Interviews. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry, 541* - 545.
- Hoffman, S. L., Hanrahan, S. J. (2011). Mental Skills for Musicians: Managing Music Performance Anxiety and Enhancing Performance. *Sport, Exercise, and Performance Psychology., 1*-12.
- Hook, Julie N., Valentiner, David P. (2002). Are specific and generalized social phobias qualitatively distinct? *Clinical Psychology: Science and Practice, 9*, 379-395.
- Juncos, D. G., de Paiva e Pona, E. (2018). Acceptance and commitment therapy as a clinical anxiety treatment and performance enhancement program for musicians: Towards an evidence-based practice model within performance psychology. *Music & Science, 1*-17.
- Juncos, D. G., Heinrichs, G. A., Towle, P., Duffy, K., Grand, S. M., Morgan, M. C., Smith, J. C., Kalkus, E. (2017, Junho 17). Acceptance and Commitment Therapy for the Treatment of Music Performance Anxiety: A Pilot Study with Student Vocalists. *Frontiers in Psychology, 8*, 1-16.
- Juncos, D., Markman, E. (2015). Acceptance and Commitment Therapy for the treatment of music performance anxiety: A single subject design with a university student. *Psychology of Music, 1*, 1-18.

- Kemenade, J. F. L. M. V., van Son, Maarten J. M., & van Heesch, Nicolette C. A. (1995). Performance anxiety among professional musicians in symphonic orchestras: A self-report study. *Psychological Report*, 555–562.
- Kenny, D. (2004). Music Performance Anxiety: is it the music, the performance or the anxiety? *Treatment Approaches for Music Performance Anxiety: What works?* (pp. 1-7). Music Forum.
- Kenny, D. (2004). Treatment Approaches for Music Performance Anxiety: What works? *Treatment Approaches for Music Performance Anxiety: What works?*, (pp. 1-7).
- Kenny, D. (2005). A Systematic Review of Treatments for Music Performance Anxiety. *Anxiety, Stress & Coping: An International Journal*, 18(3), 183-208.
- Kenny, D. (2006). Music performance anxiety: Origins, phenomenology, assessment and treatment. *Journal of music research*, 51-64.
- Kenny, D. (2008). Music Performance Anxiety. In *International Handbook of Musicians' Health and Wellbeing*.
- Kenny, D. (2008). Negative emotions in music making – performance anxiety. In J. S. Patrik N. Juslin, *Handbook of Music and Emotion*.
- Kenny, D. (2011). *The Psychology of Music Performance Anxiety*. Oxford University Press.
- Kenny, D., Davis, P., Oates, J. (2004). Music performance anxiety and occupational stress amongst opera chorus artists and their relationship with state and trait anxiety and perfectionism. *Journal of Anxiety Disorders*, 18(6), 757–777.
- Kenny, D., Driscoll, T., Ackermann, B. (2012). Psychological well-being in professional orchestral musicians in Australia: a descriptive population study. *Psychology of Music*, 210–232.
- Kenny, D., Osborne, M. S. (2005). Development and validation of a music performance anxiety inventory for gifted adolescent musicians. *Journal of Anxiety Disorders*, 725–751.
- Kenny, D., Osborne, M. S. (2006). Music performance anxiety: New insights from young musicians. *Advances in Cognitive Psychology*, 2, 103-112.

- Kim, H. E., Hong, Y. J., Kim, M. K., Jung, Y. H., Kyeong, S., Kim, J. J. (2017). Effectiveness of self-training using the mobile-based virtual reality program in patients with social anxiety disorder. *Computers in Human Behavior*, 614-619.
- Kirisci, Levent; Clark, Duncan. (1996, Abril). Reliability and Validity of the State-Trait Anxiety Inventory for Children in an Adolescent Sample: Confirmatory Factor Analysis and Item Response Theory. Nova Iorque.
- Krijn, M., Emmelkamp, P., Ólafsson, R., Biemond, R. (2004, 08 01). Virtual reality exposure therapy of anxiety disorders: a review. *Clinical Psychology Review*. *Clinical Psychology Review*, 24(3), 259-281.
- Laal, M. L. (2012). Collaborative learning: what is it? *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 31, 491-495.
- Luce, D. W. (2001). Collaborative Learning in Music Education: A Review of the Literature. *Update: Applications of Research in Music Education*, 19(2), 20–25.
- Matias, M. C. (2004). *Aferição do State-Trait Anxiety Inventory for Children (STAIC) de Spielberger para a população portuguesa*. Extremadura, Espanha.
- McGinnis, A, Milling, L. (2005). Psychological Treatment of Musical Performance Anxiety: Current Status and Future Directions. *Psychotherapy Theory Research & Practice*, 42, 357-373.
- McGrath, C. (2012). *Music performance anxiety therapies: a review of the literature*. Dissertação, Universidade de Illinois, Música.
- Mor, S. D. (1995). Perfectionism, control, and components of performance anxiety in professional artists. *Cognitive Therapy and Research*, 19(2), 207-225.
- Neto, S. F. (2018). *Ansiedade na Performance Musical de Música de Câmara: O Efeito do Biofeedback como Medida Interventiva em Quarteto de Trombones*. Aveiro.
- Nicholson D. R., Cody M. W., Beck J. G. (2014). Anxiety in musicians: On and off stage. *Psychology of Music*, 1-12.
- Orman, E. K. (2003). Effect of Virtual Reality Graded Exposure on Heart Rate and Self-Reported Anxiety Levels of Performing Saxophonists. *Journal of Research in Music Education*, 51(4), 302–315.

- Osborne, M. S., Kenny, D., Holsomback, R. (2005). Assessment of music performance anxiety in late childhood: A validation study of the Music Performance Anxiety Inventory for Adolescents (MPAI-A). *International Journal of Stress Management*, 312–3.
- Papay, J., Spielberger, C.D. (1986). Assessment of Anxiety and Achievement in Kindergarten and First and Second Grade Children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 279 - 286.
- Papay, J.P., Hedl, J. J., Jr. (1978). Psychometric Characteristics and Norms for Disadvantaged Third and Fourth Grade Children on The State-Anxiety Inventory for Children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 115-120.
- Patston, T. (2013). Teaching stage fright? – Implications for music educators. *British Journal of Music Education*, 31, 85–98.
- Patston, T., Osborne, M. (2016). The developmental features of music performance anxiety and perfectionism in school age music students. *Performance Enhancement & Health*, 4(1 - 2), 42 - 49.
- Rocha, S. F. (2012). *Ansiedade na performance musical: estudo molecular de associação e validação da escala de “K-MPAI”*. Tese de Doutoramento , Universidade de São Paulo.
- Rocha, S. F., Neto, E. D., Gattaz, W. F. (2011). Ansiedade na performance musical: tradução, adaptação e validação do Kenny Music Performance Anxiety Inventory (K-MPAI) para a língua portuguesa. *Revista de Psiquiatria Clínica*, 38(6), 217-221.
- Salmon, P. (1990). A Psychological Perspective on Musical Performance Anxiety – a review of the literature. *Medical Problems of Performing Artists*, 1-11.
- Santos, S. C., Silva, D. R. (1997). Adaptação do state-trait anxiety inventory (STAI) - form Y para a população portuguesa: Primeiros dados. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 32, 85-98.
- Smith, B. L., MacGregor, J. T. (1993). What is collaborative learning? *Collaborative Learning: A Sourcebook for Higher Education*.
- Spahn, C., Walther, J. C., Nusseck, M. (2015). The effectiveness of a multimodal concept of audition training for music students in coping with music performance anxiety. *Psychology of Music*, 893–909.

- Spielberger. (1973). *The State-Trait Anxiety Inventory for Children (STAIC)*. San Antonio: The Psychological Corporation.
- Spielberger. (1983). *Consulting Psychologists Press*.
- Stephoe, A. (2001). Negative emotions in music making: The problem of performance anxiety. In P. N. Sloboda, & O. U. Press (Ed.), *Music and emotion: Theory and research* (pp. 291-307). New York, NY, US: Oxford University Press.
- Stephoe, A., Melville, D., Ross, A. (1982, Novembro). Essential hypertension and psychological functioning: A study of factory workers. *British Journal of Clinical Psychology*, 21(4), 303-311.
- Stoeber, J., Einsmann, U. (2007). Perfectionism in young musicians: Relations with motivation, effort, achievement and distress. *Personality and Individual Differences*, 43(8), 2182 - 2192.
- Straus, C. C., Last, C. G., Hersen, M., Kazdin, A. E. (1988). Association between Anxiety and Depression in Children and Adolescents with Anxiety Disorders. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 57-68.
- Studer, R., Gomez, P., Hildebrandt, H., Arial, M., Danuser, B. (2011). Stage fright: Its experience as a problem and coping with it. *International archives of occupational and environmental health*, 84(7), pp. 761-771.
- Trigo, P. G. (2015). *Contributos para a validação do Music Performance Anxiety Inventory for Adolescents (MPAI-A) na língua portuguesa*. Aveiro.
- Turner, S. M., Johnson, M. R., Beidel, D. C., Heiser, N. A., & Lydiard, R. B. (2003). The Social Thoughts and Beliefs Scale: A New Inventory for Assessing Cognitions in Social Phobia. *Psychological Assessment*, 384-391.
- Williamon, A., Aufegger, L., Eiholzer, H. (2014). Simulating and stimulating performance: introducing distributed simulation to enhance musical learning and performance. *Frontiers in Psychology*, 5, 1-9.

## LISTA DE ANEXOS EM FORMATO DIGITAL

---

- ANEXO 1 – Planificações e Relatórios do Aluno A
- ANEXO 2 – Planificações e Relatórios do Aluno B
- ANEXO 3 – Planificações e Relatórios do Aluno C
- ANEXO 4 – Planificações e Relatórios do Aluno D
- ANEXO 5 – Planificações e Relatórios do Ensemble de Música de Câmara
- ANEXO 6 – Questionário K-MPAI
- ANEXO 7 – Questionário MPAI-A
- ANEXO 8 – Questionário STAI – Y – 1
- ANEXO 9 – Questionário STAI – Y – 2
- ANEXO 10 – Questionário STAIC – 1
- ANEXO 11 – Questionário STAIC – 2
- ANEXO 12 – Termo de Autorização – Instituição
- ANEXO 13 – Termo de Autorização – Encarregado de Educação