



Mestrado em Ensino da Música - especialidade em Canto

## ANSIEDADE NA *PERFORMANCE*

Educar para prevenir

por

Patrícia Maria Ramos Quinta

novembro 2014

---

ANSIEDADE NA *PERFORMANCE*  
Educar para prevenir

Patrícia Quinta

CSMG | 2014

Mestrado em Ensino da Música - especialidade Canto

ANSIEDADE NA *PERFORMANCE*

Educar para prevenir

por

Patrícia Maria Ramos Quinta

novembro 2014

O **Projeto Educativo** é submetido em conformidade com as exigências necessárias para a obtenção do grau de **Mestre em Ensino da Música - Canto**

Trabalho realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Maria do Rosário de Sousa

*o júri*

**Prof. Doutor Mário Mateus**

*presidente da Fundação Conservatório Regional de Gaia (presidente)*

**Prof.<sup>a</sup> Doutora Maria do Rosário Morais Pinto da Mota Ribeiro de Sousa**

*professora do Conservatório Superior de Música de Gaia (orientadora)*

**Prof.<sup>a</sup> Doutora Daniela da Costa Coimbra**

*professor adjunta da Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo (arguente)*



**CONSERVATÓRIO SUPERIOR DE MÚSICA DE GAIA**

**MESTRADO EM ENSINO DA MÚSICA**

**ESPECIALIDADE EM CANTO**

**Patrícia Maria Ramos Quinta**

**ANSIEDADE NA *PERFORMANCE*:**

**EDUCAR PARA PREVENIR**

**Novembro de 2014**



**CONSERVATÓRIO SUPERIOR DE MÚSICA DE GAIA**

**MESTRADO EM ENSINO DA MÚSICA**

**ESPECIALIDADE EM CANTO**

**Patrícia Maria Ramos Quinta**

**ANSIEDADE NA *PERFORMANCE*:**

**EDUCAR PARA PREVENIR**

Projeto Educativo apresentado para obtenção do  
Grau de Mestre em Ensino da Música, com a especialidade em Canto

Trabalho realizado sob a Orientação Científica da

**Professora Doutora Maria do Rosário de Sousa**

**Novembro de 2014**

## RESUMO

Esta Investigação Científica insere-se no âmbito de um Projeto Educativo, integrado no *Mestrado em Ensino da Música*, com a *especialidade em Canto*, realizado no Conservatório Superior de Música de Gaia (CSMG).

Baseada num quadro teórico-conceptual esclarecedor dos conceitos que nos pareceram chave nesta Investigação, explorámos neste Projeto Educativo de que modo os alunos se relacionam com o tema da Ansiedade na *Performance*, o que sentem e de que forma isso interfere na qualidade da sua *performance*. Saber como prevenir e/ou intervir, de forma a provocar mudanças de comportamentos e pensamentos que conduzem a estados de ansiedade, por vezes muito elevados e destruidores por parte dos alunos, constituía questão central deste Projeto Educativo.

O paradigma utilizado para a elaboração do nosso Programa denominado: *Ansiedade na Performance: educar para prevenir*, foi o da Investigação- Ação recorrendo a uma análise de dados qualitativa. A Metodologia Científica respeitou o modelo de Relação Pedagógica (RP) de Renald Legendre (2005). Baseados na recolha dos relatos dos alunos envolvidos no programa, quer através dos diários de bordo, quer através da resposta a questionários, podemos afirmar que a simples abordagem do tema da ansiedade na *performance*, a partilha de experiências entre si e com o professor e a frequência de momentos de *performance* ao longo do percurso académico, podem ajudar os mesmos a encarar a *performance* de um modo positivo, conduzindo o professor a questionar a sua própria pedagogia e a forma como contribui para a formação de um músico, tendo em conta não só os factores técnicos mas também psico-emocionais característicos de cada aluno.

Não se pretende encontrar soluções que busquem eliminar totalmente as sensações de medo e ansiedade, mas apenas demonstrar que estes sentimentos são parte da vida de um estudante/profissional de música e que estes podem ser compreendidos e os seus efeitos negativos minimizados e transformados em energia criadora.

## PALAVRAS- CHAVE

***PERFORMANCE – ANSIEDADE – MOTIVAÇÃO - CANTO – ANSIEDADE NA PERFORMANCE***

## **ABSTRACT**

This scientific investigation is about an Educative Project, in a Music Pedagogic Master, in Singing, coursed at the Conservatório Superior de Música de Gaia.(CSMG).

Based on a theory-conceptual that clarify the keywords of this investigation, in this Educative Project we explore how the students see and feel Performance Anxiety and how it touches them. To know how to prevent or intervene in the way of change behaviours and thoughts that will guide us to a high and destructive levels of anxiety is the main goal of this Project. The paradigm that we use on this Program named *Performance Anxiety: educate to prevent*” was Investigation-Action, using a qualitative data analysis. The Scientific Methodology respects the Pedagogic Relation (RP) of Renald Legendre (2005).

Based on student's accounts, diaries and questionnaires, we can say that just because of this question approach, to share the experiences with the colleges and the teacher, and the number of times that they perform in their musical studies can really help them to feel the *performance* moments in a positive way and also help the teacher to question his own pedagogy and how to contribute to a musician education regarding the technical factors but also the psycho emotion characteristics of each student.

We don't pretend to find solutions about how to fully eliminate the anxiety and fear sensations, but just to prove that this feelings are part of a music student/professional, that they can be understood and their effects minimized and transformed into creative energy.

## **KEYWORDS**

**PERFORMANCE – ANXIETY- MOTIVATION – SINGING –**

**PERFORMANCE ANXIETY**

## **DEDICATÓRIA**

I, inteligência

S, sabedoria

A, autonomia

U, urgência

R, razão

A, alegria

A ti, minha filha, dedico este Projeto Educativo...

## **AGRADECIMENTOS**

*Agradeço aos meus pais...*

*... a educação.*

*Agradeço ao meu marido...*

*... a paciência.*

*Agradeço às minhas irmãs...*

*... a ajuda.*

*Agradeço à minha sogra...*

*... a disponibilidade.*

*Agradeço às minhas alunas...*

*... o tempo.*

*Agradeço aos meus professores...*

*... a orientação.*

## **ÍNDICE GERAL**

RESUMO	3
ABSTRACT	4
DEDICATÓRIA	5
AGRADECIMENTOS	6
ÍNDICE GERAL	7
ÍNDICE DE FIGURAS/QUADROS/IMAGENS	10
<b>PRÓLOGO</b>	<b>11</b>
<b>INTRODUÇÃO GERAL</b>	<b>13</b>
Problemática da Investigação	14
Questões de Investigação	15
Hipóteses de Investigação	15
Objetivos da Investigação	16
Objetivos Gerais	16
Objetivos Específicos	16
<b>I PARTE - QUADRO TEÓRICO- CONCEPTUAL</b>	<b>18</b>
<b>CAPÍTULO I - CANTO E EXPRESSIVIDADE ARTÍSTICA</b>	<b>19</b>
1.1.Introdução	20
1.2.Particularidades do Canto enquanto instrumento	20

1.3.O Canto como forma de expressividade e de comunicação musical	22
<b>CAPÍTULO II - MOTIVAÇÃO E APRENDIZAGEM MUSICAL</b>	24
2.1.Introdução	25
2.2. Motivação na Educação em Geral	27
2.3. A Motivação na aprendizagem de um instrumento musical/ Canto	28
2.4. Mecanismos de regulação da motivação: relação professor/aluno	32
<b>CAPÍTULO III - CANTORES E ANSIEDADE NA <i>PERFORMANCE</i> – PERCURSOS E FORMAS PARA CONQUISTAR O PALCO</b>	35
3.1. Introdução	36
3.2. Conceito de ansiedade na <i>performance</i>	36
3.3. Fatores de ansiedade na <i>performance</i>	37
3.4. Estratégias de prevenção da ansiedade na <i>performance</i>	39
3.4.1. O papel do professor de instrumento/Canto	41
<b>II PARTE - ESTUDO EMPÍRICO</b>	43
<b>CAPÍTULO IV - OPÇÕES METODOLÓGICAS</b>	44
4.1. Introdução	45
4.2. A Modelo de Pesquisa Científica - Investigação-Ação	45
4.3. O modelo de Relação Pedagógica (RP)	47
4.3.1. Descrição do Modelo de Relação Pedagógica (RP)	48
4.3.2. Pólos do Modelo de Relação Pedagógica (RP)	48
4.3.3. Relações biunívocas do Modelo Relação Pedagógica (RP)	49
4.4. Aplicação do Modelo de Relação Pedagógica (RP) ao Estudo Empírico	49

4.4.1. O Meio (M)	49
4.4.2. O(s) Sujeito(s) (S)	52
4.4.3. O(s) Agente(s) (A)	53
4.4.4. O Objecto (O) de estudo	54
4.5. Desenvolvimento do Programa	55
4.5.1. Planificação das Sessões	56
4.6. Instrumentos de recolha de dados	64
4.7. Síntese da planificação global das Sessões do Programa	65
<b>CAPÍTULO V: ANÁLISE DE DADOS</b>	66
5.1. Introdução	67
5.2. Análise Categorial	68
<b>CAPÍTULO VI: INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS</b>	81
6.1. Introdução	82
6.2. Interpretação dos resultados	83
6.2.1. Sobre o Programa de Intervenção	85
6.2.2. Sobre a Ansiedade na <i>Performance</i>	89
<b>CONCLUSÕES GERAIS</b>	93
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	95
<b>FONTES ELETRÓNICAS</b>	98
<b>ANEXOS</b>	102

## ÍNDICE DAS FIGURAS/QUADROS/IMAGENS

Figura 1. Modelo de Relação Pedagógica (RP)	47
Quadro 1. Descrição dos Sujeitos (S) do Programa	53
Imagem 1. Academia de Música de Vilar do Paraíso (AMVP)	51
Imagem 2. Alunas a assistirem à apresentação das outras colegas	55
Imagem 3. Partitura “Die Sterne” (F. Schubert) - Inês Villadelprat	57
Imagem 4. A aluna Maria Oliveira e a Professora de Canto	59
Imagem 5. A Professora de Canto dá indicações técnicas às alunas	61
Imagem 6. Aluna Maria Oliveira em <i>Performance</i>	63
Imagem 7. Momentos de Performance da aluna Daniella Reis	71
Imagem 8. A Professora de Canto num dos auditórios da AMVP	77
Imagem 9. A aluna Clara Capucho na primeira sessão e em <i>Performance</i>	91

## PRÓLOGO

É difícil a tradução do termo *performance* para a língua portuguesa. No entanto, o dicionário tradu-la como agir, mais especificamente na área da Arte, como, manifestação artística assente numa encenação que pode combinar dança, música, meios audiovisuais. Apesar de este conceito estar estreitamente relacionado com as artes do espetáculo, desde os anos 70 que os Estudos em *Performance* tentam ampliar essa ideia para outras valências. É aí que surge a articulação com o campo da Educação. Para Schechner (2010) *performance* é mais do que uma ação teatral; constitui uma categoria muito mais abrangente. Segundo ele existem quatro categorias de existência: ser, agir, atuar e estudar a atuação. No nosso estudo *performance* está relacionada diretamente com uma apresentação do ato de cantar.

As minhas primeiras experiências de *performance* remontam à década de 80 integrada num grupo coral juvenil, o Coral Juvenil de Gaia. Durante 15 anos, sob a direção do Prof. José Quinteiro Lopes, cantei em coro e a solo o mais variado repertório, litúrgico, *volk*, ligeiro e clássico. Homem de grande musicalidade e disciplina incutiu-nos desde cedo o gosto pela música e os prazeres que ela nos pode dar se a ela associarmos um forte sentido lúdico mas sobretudo uma grande disciplina e responsabilidade. Tal foi essa motivação que aos 16 anos de idade comecei a estudar Canto na Academia de Música de Vilar do Paraíso e posteriormente na Fundação Conservatório Regional de Gaia, instituição onde terminei o grau de Bacharel em Canto Teatral no ano 2002. Daqui fui além-fronteiras ingressando na Universidade de Música de Artes do Espetáculo de Viena, Áustria. Onde me diplomei em *Lied* (canção alemã) e Oratória.

Assim, ao longo deste percurso, tanto em contexto curricular como profissional, várias foram as experiências de “palco” positivas e negativas, nos mais diversos contextos, em grupo ou individualmente, dentro e fora do país, com público familiar ou desconhecido, entendido ou não.

De regresso a Portugal, a lecionação começou também a fazer parte do meu percurso profissional e desde 2009 sou docente da disciplina de Canto na Academia de Música de Vilar do Paraíso, Vila Nova de Gaia. Nesse papel também me deparo com situações de ansiedade

dos alunos perante a experiência da *performance*. Vários estudos provam que o “medo do palco” ou a ansiedade na *performance* é um problema transversal no seio dos músicos e por isso parece-me fazer todo sentido conhecê-lo, explorá-lo e combatê-lo. Deste modo, não só no papel de *performer* mas também como educadora e formadora de possíveis músicos deverá ser nossa preocupação prevenir a ansiedade de enfrentar um público, dando ferramentas necessárias à atribuição correcta de significados e crenças em relação à situação de *performance*. Ela faz parte da vida de um músico e por isso os níveis de *stress* a que está sujeito deverão ser compensados por uma grande satisfação no acto de execução.

## INTRODUÇÃO GERAL

O Projeto Educativo que se apresenta, encontra-se integrado no plano curricular do Mestrado em Ensino da Música, com a especialização em Canto, e tem como intuito principal definir qual a problemática a ser estudada ao longo do seu percurso, e qual a metodologia de análise científica a ser utilizada. É nossa intenção poder contribuir com este estudo para uma melhoria e, se possível, transformação das práticas educativas que se desenvolvem aos níveis do ensino e aprendizagem do Canto, em Escolas e Conservatórios de Música nacionais e internacionais, procurando que crianças e jovens se sintam motivados para prosseguir estudos nesta importante vertente da música, tornando a educação artística mais completa, mais rica e inovadora. Como educadores na área da música temos o dever de educar os nossos alunos a cantar para um público maior ou menor, mais ou menos conhecedor, mais ou menos conhecido e importante para o próprio. Nesse sentido, e apesar da situação de *performance* ser única e não se conseguir reproduzi-la dentro da sala de aula, existem uma série de estratégias a utilizar no sentido de a tornar uma situação de prazer no processo de aprendizagem. Entre os músicos as técnicas mais comuns são as de respiração profunda e de relaxamento muscular.

Das técnicas de relaxamento a mais usada é a Técnica de Alexander- método específico para o relaxamento e ativação corporais e que dá ênfase à ligação entre o corpo e a mente. Ela foi criada no sentido de reduzir a tensão desnecessária que acompanha a ansiedade em diversos contextos. Os exercícios focam a postura corporal, a posição da cabeça e o uso dos músculos aquando do movimento. Molino (2006) descreve uma técnica de relaxamento muito simples mas que penso orientadora e aplicável perante situações de *stress*, como pode ser a *performance*. Esta considera quatro fases essenciais ao processo de relaxamento: o controlo da respiração; a concentração progressiva em diferentes partes do corpo (sempre de baixo para cima); o relaxamento mental e por fim permanecer um tempo neste estado de calma. A seguir a este relaxamento segue-se o aquecer do instrumento e o processo de concentração naquilo é o principal: a música que vamos tocar /cantar, fazendo uma passagem mental e visual da obra.

Ao nível cognitivo e comportamental podem usar-se outras estratégias, como por exemplo, a do ensaio mental, isto é, tentar imaginar a situação de *performance* por antecipação e ensinar o corpo e a mente a reagir a ela de forma construtiva e não destrutiva. Praticar situações de *performance* com família e amigos é também uma das estratégias usadas neste contexto. O equilíbrio entre as capacidades e o nível de exigência da música a tocar em *performance* é muito importante. O músico deve ser realista em relação à sua capacidade de realização, de tempo de preparação, etc. A qualidade da *performance* é determinada pela interação de um conjunto de factores incluindo a habilidade do *performer* e o nível de desenvolvimento como músico (Fortune, 2007), o grau para o qual o repertório da *performance* foi ministrado (Wilson 2002), a relação entre capacidade técnica e dificuldade da tarefa (Fehm e Schmidt 2006), as circunstâncias da *performance*, por exemplo, tipo de público (citado por Kenny e Ackermann, 2009).

## **Problemática da Investigação**

*A relação do aluno com a música há- de ser de desfrute; algo ocorre quando a maioria dos estudantes recebe a proposta do professor de realizar uma audição. A resposta do aluno é de ansiedade, medo e tal proposta não é recebida como uma ocasião para poder emocionar-se e divertir-se. O que estás a pensar? É uma boa pergunta para os professores. A primeira reação que vem de imediato é a ansiedade cênica, contrariedade que, por outro lado, podemos erradicar para que não obstaculize esse objetivo primordial de “curtir” o palco (Dalia, 2008, citado por Dornellas, 2012).*

Como educadores e formadores de possíveis músicos deverá ser nossa preocupação prevenir a ansiedade de enfrentar um público, dando ferramentas necessárias à atribuição correcta de significados e crenças em relação à situação de *performance*. Ela faz parte da vida de um músico e por isso os níveis de *stress* a que está sujeito deverão ser compensados por uma grande satisfação no acto de execução. Saber como intervir junto dos nossos alunos de modo a provocar mudanças de comportamentos e de pensamentos que conduzem a estados de ansiedade por vezes muito elevados e destruidores será o objectivo geral desta investigação. Essas mudanças não implicam eliminar por completo as sensações de ansiedade mas sim saber identificá-las e desconstruí-las de modo a que estes sintomas sejam diminuídos o mais

possível não só para não destruírem o momento performativo mas também para o poderem até potenciar.

## Questões de Investigação

- **Questão central da Pesquisa**

Assim, a principal questão que motivou a problemática desta pesquisa situa-se da seguinte forma:

- **De que maneira será possível preparar os estudantes de música para adaptarem o seu estudo por forma a melhor compreenderem os aspectos físicos e psicológicos que podem levar a estados de ansiedade aquando da *performance* e assim a reduzir e prevenir?**

## Hipóteses de Investigação

Relacionadas com a questão central da investigação estarão questões como:

- De que forma se poderá intervir junto dos alunos no sentido de diminuir a sua ansiedade da *performance*?
- De que maneira será possível prevenir o encarar da situação de *performance* de forma negativa?
- Será que o relaxamento corporal prévio ajuda a combater a ansiedade dos alunos no contexto de sala de aula?
- Será que as situações de *performance* deverão ser num maior número possível para diminuir estados de ansiedade?
- Deverão os alunos ser expostos apenas quando atingem um bom nível de execução?
- As aulas deverão ser sempre que possível assistidas por outros alunos?

## Objetivos da Investigação

### Objetivo Gerais

Como já referi anteriormente, o objectivo geral desta investigação consiste em

- saber como intervir junto dos nossos alunos de modo a provocar mudanças de comportamentos e de pensamentos que conduzem a estados de ansiedade por vezes muito elevados e destruidores.

Porém complementares a essa finalidade existem outros objetivos que a ela conduzem, nomeadamente:

- consciencializar os alunos da existência da ansiedade na *performance*;
- sensibilizar os alunos para as questões relacionadas com essa ansiedade tais como sintomas possíveis e consequências da mesma;
- criar autonomia na apresentação dando-lhes as ferramentas necessárias;
- desenvolver essas capacidades.

### Objetivos Específicos

São objectivo específicos deste Projeto:

- Motivar as alunas a participar do Programa de Investigação desenvolvido;
- Desenvolver as suas capacidades técnicas do canto na execução das peças específicas do seu repertório e escolhidas para o programa;
- Desenvolver as suas capacidades expressivas através do texto e do corpo;

- Contribuir para que em conjunto com outras alunas se possam superar as dificuldades de ordem técnica, expressiva e sensitiva aquando da *performance*.
- Consciencializar para o alcance da partilha e da comunicação entre todos os intervenientes neste percurso no sentido de vencer os sentimentos de ansiedade e medo do palco.

## **I PARTE - QUADRO TEÓRICO - CONCEPTUAL**

## **CAPÍTULO I - CANTO E EXPRESSIVIDADE ARTÍSTICA**

## **1.1. Introdução**

Existem diferentes técnicas necessárias aos mais variados tipos de emissão vocal. Neste contexto, o conceito de canto abrangerá dois géneros específicos: o lírico e o Teatro Musical. Ambos se referem a uma aprendizagem longa do desenvolvimento vocal e requerem ajustes musculares distantes dos da voz falada. Este desenvolvimento exige um empenho e estudo continuados e resume-se a um controlo respiratório e postural desenvolvidos, qualidade vocal, projecção vocal quer ao nível da intensidade como da frequência (Behlau, 2004).

## **1.2. Particularidades do Canto enquanto instrumento**

Como qualquer instrumentista, o cantor tem o seu instrumento bem definido, o aparelho vocal, isto é, o instrumento que está envolvido na produção do som. Resumidamente, este divide-se em três partes: o aparelho respiratório (envolvido na respiração), o aparelho fonador (envolvido na vibração das cordas vocais) e o aparelho ressonador (referente à ampliação sonora). A laringe tem no seu interior as cordas vocais, dois pequenos músculos que no momento da fonação vibram. Esse movimento produz som que, depois de gerar diferentes ressonâncias e ser submetido a uma série de articulações, terá como resultado a voz (Molino, 2006).

Digamos que, tendo em conta o grande número de músculos e cavidades envolvidas no processo de produção do som, o instrumento vocal pode ser encarado como o corpo humano na sua globalidade e complexidade. Esta complexidade é traduzida em diferentes componentes dele mesmo como sendo a emotividade. Não podemos, como nos restantes instrumentos, separar o nosso corpo das nossas emoções e estados de alma. Do corpo fazem parte os aspectos físicos, psicológicos e emotivos. Apenas um bom equilíbrio entre os três terá um bom resultado ao nível da emissão vocal.

Apesar de conhecermos bem o nosso corpo e de termos com ele uma relação estreita, a consciência da fisicalidade do canto é algo que parece demorar a adquirir. (Stohrer, 2006) O corpo deve ser totalmente envolvido no processo de emissão vocal de modo e por isso é

muito importante que a emissão vocal seja realizada com o corpo num estado de grande activação e energia. Um experimentado e verdadeiro provérbio é que um cantor deve finalizar a sua aula, ensaio ou sessão prática com a sentir a garganta fresca mas o corpo cansado de um suporte ativo.(Stohrer, 2006)

O instrumento “corpo” requer uma constante atividade respiratória e muscular que se transforme em energia canalizada para um objetivo final, a emissão vocal. Nesse sentido, e de acordo com uma das formas preventivas da ansiedade na *performance*, tudo o que implique movimento, Yoga, Tai-Chi, Alexander Technique são alguns dos métodos de trabalho corporal que ajudarão os cantores a estar ativos e focados no momento de *performance*.

Podemos então afirmar que os cantores têm particularidades em relação aos outros instrumentistas, eles são o instrumento e o instrumentista simultaneamente. Este facto traz consequências comportamentais e psicológicas bastantes delicadas no que diz respeito ao cuidado com o instrumento. Não podendo dissociar-se do instrumento, estes têm de o expor às mudanças de temperatura, à humidade, a pressão atmosférica e a todos os vírus correntes. Para além disso, fatores como a alimentação, o sono e os estados emocionais também têm grande influência na qualidade e no preservar do instrumento.

Os cantores usam o seu instrumento durante todo o dia na comunicação com os outros e muitas vezes não o podem “repousar” antes de uma *performance* como gostariam. A utilização da voz como forma de relacionamento e comunicação com os outros faz com que o instrumento de canse mais facilmente uma vez os cuidados que se têm com uso da voz falada são, na maioria das vezes, poucos ou nenhuns. Outra especificidade que nada ajuda no sentido da execução e consciência do instrumento “corpo” é que os cantores não conseguem ouvir nem ver o seu instrumento com olhos ou ouvidos externos, assim seguem-se pelas suas sensações físicas, muitas vezes ilusórias.

Mas cantar é mais do que afinação e ritmo. Os cantores clássicos por exemplo têm de se familiarizar com muitas línguas estrangeiras, cantando com uma dicção tão perfeita quanto um nativo. Um fator adicional em relação à aprendizagem e execução de um instrumentista é a existência de uma linguagem verbal associada à linguagem musical. Os cantores precisam de entender e comunicar o texto tal como a música e incorporar a ação ainda que apenas facialmente. Tudo isto deve ser feito de memória e sem um instrumento onde se esconder atrás. Cantar é simplesmente a mais vulnerável de todas as artes performativas (Stohrer, 2006).

### **1.3. O Canto como forma de expressividade e de comunicação musical**

O ser humano comparado aos outros animais, tem a laringe afastada do palato para que se produzam ressonâncias. Isto tem uma grande importância porque nos permite projetar a voz com um certo grau de amplitude, com vários níveis de intensidade, volume e timbre. Isso torna a capacidade de comunicação humana de uma grande dimensão. Kodaly (1929) citado por Correia (2013) defende que “a voz é o veículo perfeito para desenvolver o indivíduo tanto em competências físicas como intelectuais logo a partir da etapa primordial na iniciação musical de uma criança. Para este autor aprender música deveria ser algo estimulante e o mais empolgante para sentir a música no corpo seria cantar. A voz é então o mais importante veículo de comunicação, o mais inato e natural para o contacto primário com a música.

E porque comunicação implica expressar algo, Mello et al. (2013) enuncia algumas das teorias existentes relativas ao tema da expressividade e de comunicação musical. Para Muszkat et al (2000) a linguagem musical e verbal estão em paralelo mas enquanto uma utiliza a semântica código-linguística a outra não dissocia significado e significante, ela transmite ideias através da sua própria estrutura. Shenker (2000) citado por Mello et al. (2013) considera porém que a notação musical não é suficiente para exprimir tudo o que dela se pode retirar, assim, segundo este autor, cabe ao intérprete preencher esse espaço. Shifres (2001) citado pelos mesmos autores, tem a opinião que toda a obra musical tem na sua estrutura significados sociais e culturais que o intérprete assimila ou não, conforme a visão musical e representações da obra, do compositor, da época e também do mundo que o cerca. Para Salgado (2001 e 2006), se o cantor interpretar com uma grande convicção interior, o efeito da expressão com que representa cada uma das emoções será mais convincente e, portanto, neste sentido, mais autêntica. Assim, segundo este a emoção deve fazer parte de toda *performance*, porem é necessário um estado de controle, para que as reações inerentes a ela não interfiram na capacidade do cantor em estabelecer uma relação com a plateia. Ou seja, a emoção não pode interferir de forma negativa no controle vocal e na incorporação do personagem.

Para Andrada e Silva (2005) citados por Mello et al. (2013), o canto expressivo acontece quando o cantor consegue transmitir ao seu público, de modo altamente significativo, com vivacidade, força e energia, as ideias, as emoções e os valores implícitos na música. Aquando das características e especificidades do Canto enquanto instrumento enunciamos a sua

incapacidade de esconder o seu instrumentista, isto é, o cantor é obrigado a expor-se ao público sem nenhum intermediário que possa adquirir a atenção do público. O cantor comunica e relaciona-se com o público de uma forma bastante transparente e direta. Andrada e Silva (2005) citados por Mello et al. (2013) consideram que se o cantor se der ao papel interpretado e ao seu público estabelece uma relação de desejo da conquista do outro [ouvinte] e a partir desta conquista o cantor poderá deter a atenção do expectador para a *performance*. Desse modo, a expressividade estará implicada no grau de comunicação estabelecida entre cantor e público.

Sob o ponto de vista da psicologia, pode ainda encarar-se o canto como um trabalho social uma vez que implica uma relação com outros elementos que fazem parte do ato performativo (Magnolia, 2008 citada por Dornellas, 2012). Entretanto, o trabalho artístico aborda, além da relação com os outros profissionais, a relação com a plateia, o que gera ainda mais a necessidade de aprovação e de bem-estar. E como esses profissionais, no papel de professores, ensinam seus alunos a lidar com isso. Abordando brevemente a relação do público com a ansiedade a *Performance*, de acordo com Sapolosky (2003) citado por Mello (2013) o público um dos fatores que tem a capacidade de tirar o corpo da homeostase, levando o organismo a responder ao nervosismo fazendo uma série de adaptações fisiológicas, a fim de restabelecer o equilíbrio. Especificamente no caso do cantor erudito, torna-se interessante pesquisar como cantores lidam com essa relação profissional e com seus medos e ansiedades. Manresa (2006) diz-nos que os alunos que sentem a música que tocam ou cantam quando estão em palco mantêm a flexibilidade em todo o seu corpo e assim deixam fluir a música e a sua expressividade através do mesmo. Musicalmente isto traduz-se num som bastante bom e numa expressividade musical que permite disfrutar a quem toca e a quem ouve. Ao contrário, alunos que bloqueiam o seu corpo ou que não sentem a música mostram rigidez e inexpressão corporal. Isto pode ser devido a insegurança técnica ou musical mas também a um equilíbrio físico e psicológico não conseguido. Segundo a autora, este é um aspeto importante no que diz respeito à comunicação com o público uma vez que o ajuda a ser transportado para o mundo interpretativo do que se ouve. No caso específico dos cantores ainda mais uma vez que à musicalidade têm de associar um texto a interpretar com o corpo, com a face, com o olhar.

## **CAPÍTULO II - MOTIVAÇÃO E APRENDIZAGEM MUSICAL**

## 2.1.Introdução

*Realmente existe um enorme vazio do músico em questões relacionadas com a psicologia, aspecto este fundamental para seu trabalho em qualquer das funções que venha a desempenhar: aluno, docente, profissional, intérprete, etc. É importante possuir recursos para suportar a pressão da audiência, da crítica, ter estratégias para responder as demandas profissionais com os companheiros, possuir uma forte motivação para estudos longuíssimos, assim como uma alta tolerância para suportar a frustração de provas canceladas, oposições e testes, não sofrer de ansiedade cênica nos concertos, provas, audições...e como não falarmos dos professores de música: aqui com mais motivos se fazem necessários conhecimentos básicos e aplicados de psicologia. (Dalia, 2008 citado por Dornellas, 2012)*

Motivação é a vontade de agir (Heller, 1999, p. 6). Ao longo dos anos têm-se vindo a perceber que a motivação não tem de vir apenas do exterior mas que também pode ser interna e que diferentes pessoas se motivam por várias forças diferentes. O conceito de motivação é então alvo de grande discussão. Todorov e Moreira (2005) citam várias definições de motivação entre as quais:

*A motivação é o conjunto de mecanismos biológicos e psicológicos que possibilitam o desencadear da ação, da orientação (para uma meta ou, ao contrário, para se afastar dela) e, enfim, da intensidade e da persistência: quanto mais motivada a pessoa está, mais persistente e maior é a actividade (Lieury & Fenouillet, 2000).*

*A motivação é encarada como uma espécie de força interna que emerge, regula e sustenta todas as nossas ações mais importantes. Contudo, é evidente que motivação é uma experiência interna que não pode ser estudada directamente (Vernon, 1973).*

*A questão da motivação é a questão 'por que' formulada no contexto do comportamento. Interrogações desse teor podem ser feitas indefinidamente e limitamos o âmbito de nossas respostas ao que delineamos, com certa precisão, como a disciplina da psicologia (Evans, 1976).*

*A motivação é o conjunto de mecanismos biológicos e psicológicos que possibilitam o desencadear da ação, da orientação (para uma meta ou, ao contrário, para se afastar dela) e, enfim, da intensidade e da persistência: quanto mais motivada a pessoa está, mais persistente e maior é a actividade (Lieury & Fenouillet, 2000).*

São diversas as Teorias da Motivação existentes na literatura especializada: teoria das necessidades, teoria da expectativa x valor, teoria da auto-eficácia, teoria da atribuição, entre

outras. Uma das teorias motivacionais mais relevantes é a do psicólogo Abraham Maslow. Este concluiu que os seres humanos possuem cinco sistemas de necessidades e dispõe-os hierarquicamente em forma de pirâmide: necessidades fisiológicas, necessidades de segurança, necessidades sociais, necessidades de estima, necessidades de auto-realização. À medida que estas necessidades vão sendo alcançadas, uma outra as substitui, fazendo-nos subir através de sistemas de necessidade cada vez mais elaboradas, desde que essas novas necessidades não comprometam ou abatem as necessidades inferiores, porém mais básicas e essenciais do ser humano (Costa, 2008). Desta forma podemos constatar que, por mais que as pessoas estejam socializadas, elas continuam a ser «animais carentes» durante toda a sua vida.

De modo a fazermos a ponte para o ponto seguinte, e no sentido de entendermos e contextualizarmos a Motivação com a Aprendizagem, queremos realçar apenas duas teorias do auto-conceito de inteligência indissociáveis: Teoria Incremental (Incremental Theory of Intelligence) e Teoria da Entidade (Entity Theory of Intelligence). Todas as crianças adoptam uma das duas teorias do auto-conceito de inteligência, mas de acordo com vários estudos (Cardoso, 2007), a adopção de uma ou outra produzem resultados diferentes ao nível da motivação, da forma como entendem o esforço investido na aprendizagem, e por consequência, produzem resultados diferentes também ao nível do desempenho na aprendizagem.

As crianças que adoptam a Teoria Incremental, acreditam que a sua inteligência e aptidão podem mudar e aumentar com o tempo e com a experiência. Assim, para estas crianças, o esforço é encarado de uma forma positiva, até mesmo como necessário para a aprendizagem. Estas crianças entendem também que qualquer falha ou problema no processo de aprendizagem resulta da falta de trabalho ou esforço, ou ainda do uso de estratégias inadequadas para resolver os problemas de aprendizagem. Em consequência, as crianças que adoptam a Teoria Incremental tendem sentir-se motivadas para trabalhar mais e para esforçar-se mais ao longo do processo de aprendizagem.

As crianças que adoptam a Teoria da Entidade, acreditam que a sua inteligência e capacidade são fixas, estáveis, e inalteráveis. Nada pode ser feito para aumentar a sua aptidão e inteligência. Assim, para estas crianças, o esforço é encarado como uma coisa negativa, pois pensam que se têm de fazer esforço para aprender é porque não têm aptidão suficiente ou não são suficientemente inteligentes. Estas crianças entendem também que qualquer falha ou

problema no processo de aprendizagem resulta da falta de aptidão, levando-as a questionar-se muitas vezes sobre a pertinência de continuar ou desistir de determinada aprendizagem. Em consequência, as crianças que adoptam a Teoria da Entidade tendem a ficar desmotivadas e a desistir se têm gastar muito tempo e esforço na aprendizagem.

As crianças adoptam uma destas teorias em função das interacções com pais, outros familiares e professores. Dito de outra forma, os filhos e alunos de pais e professores que entendam a aptidão e inteligência como possíveis de modificar em função do esforço, trabalho e tempo, tenderão a adoptar a Teoria Incremental. Inversamente, os filhos e alunos de pais e professores que entendam a aptidão e inteligência como fixos e impossíveis de modificar, independentemente do esforço, trabalho e tempo, tenderão a adoptar a Teoria da Entidade. Portanto, e em resumo, a motivação dos alunos é afectada por aquilo que os alunos acreditam ser verdade acerca deles próprios. Essas ideias sobre si são construídas principalmente através da interacção com pais, família próxima e amigos, e passam a constituir uma parte importante da estrutura da sua personalidade (Hallam, 2000).

Também os professores contribuem para a construção ou modificação desta percepção de si, alterando as crenças acerca das suas capacidades, do seu potencial de aprendizagem, ou da origem das suas dificuldades. Estas modificações, uma vez implantadas, produzirão modificações na velocidade e a qualidade das aprendizagens futuras desses alunos (Cardoso, 2007).

## **2.2. Motivação na Educação em Geral**

Apesar do estudo da motivação ter iniciado no princípio do século XX, podemos considerar que, no contexto educacional, ele é relativamente recente. Porque é que alguns alunos se sentem mais e outros menos ou nada motivados para a aprendizagem no contexto geral ou específico é a questão que se coloca. Os estudos existentes baseiam-se na sua maioria nas cognições que medeiam o processo educativo, isto é, que estão entre a situação e a acção. Ainda que haja muitos paradigmas de acordo com as cognições consideradas, no geral, todos eles consideram “ a motivação na educação como um processo interactivo que envolve o professor, a situação de aula e os alunos” (Lemos, 1989). As teorias cognitivas são,

no entanto, limitadoras, pois não consideram o poder da situação real no comportamento do indivíduo. Segundo estas, o indivíduo é possuidor de determinado traço de personalidade que determina o seu grau de reacção a diferentes situações. Esta visão aparece como limitadora e, em alternativa, surgem paradigmas que consideram esse grau variável de acordo com a especificidade de cada situação. É aqui que entra a análise em situação real.

A investigação mais relevante neste domínio diz respeito ao estudo da influência de factores na sala de aula tais como expectativas do professor, elogio e recompensa e ambientes de aprendizagem cooperativos, individualistas e competitivos (Lemos, 1989). Mas reagirão todos os alunos da mesma forma às mesmas situações? Para responder a esta questão a motivação é analisada qualitativamente, isto é, não só no que diz respeito à intensidade e durabilidade do comportamento mas também o sentido e os objectivos do mesmo. C. Dweck (1986) citado por Lemos (1989) propõe duas categorias distintas de objectivos do comportamento: objectivos de aprendizagem e objectivos de realização. Objectivos diferentes darão origem a processos motivacionais diferentes que deverão ser analisados tendo em conta diferentes modelos de motivação. A forma como os alunos se vêem a si próprios é influenciada por todos os agentes educativos: pais, professores e pares que os envolvem. Estes devem estar atentos e reconhecer as necessidades de cada um e procurar satisfazê-las de modo a obter o maior sucesso possível na aprendizagem.

### **2.3. A Motivação na aprendizagem de um instrumento musical/ Canto: agentes motivacionais**

Frequentemente falamos ou ouvimos falar de alunos desmotivados, pouco interessados, passivos e com dificuldades de concentração. Principalmente, e de acordo com a nossa experiência profissional, a sala dos professores é palco de muitas afirmações e comentários desta natureza. Perante um panorama deste tipo parece-nos importante identificar quais as causas de tal cenário, de modo a poder intervir no sentido de as minimizar. Deve ser objectivo de todos os professores, agentes da educação, o sucesso do processo de ensino e conseqüente aprendizagem seja qual for a área de estudo em causa.

Segundo vários estudos realizados, a motivação do aluno parece ser factor fundamental neste processo. A motivação surge nos últimos vinte anos como fator de relevo nos contextos escolares onde é valorizada como determinante do sucesso escolar e como um fim educativo em si mesma, no sentido de promover nos alunos uma motivação positiva e intrínseca face à aprendizagem (Lemos, 1989). No contexto específico da aprendizagem de um instrumento musical, não é diferente.

Atribuir o sucesso ou insucesso musical ao factor ‘sorte’, ‘talento’, ou ‘dom natural’, como muitas vezes os vários agentes da educação fazem (Asmus, 1986; Guirard, 1997 citado por Pinto, 2012) remete para um conformismo que, respeitado a rigor, faria com que alunos, professores e demais agentes educativos se demitissem dos seus papéis. Talvez esta seja uma posição confortável porque os distancia da responsabilidade no (in)sucesso da aprendizagem por parte do aluno. Ao invés, a identificação das potencialidades de cada aluno e a sua maximização poderão representar um papel chave no desenvolvimento musical. O papel dos professores e pais é, neste caso, fundamental e deve ser analisado e refletido. A abordagem do papel da motivação no processo do desenvolvimento musical, nomeadamente a análise da acção dos vários agentes directamente implicados – aluno, professor, escola, família e amigos – tem constituído um dos principais objectos de trabalho dos investigadores relacionados com a psicologia e a música (destacamos de entre outros autores Asmus, 1989; Howe & Sloboda, 1991a, 1991b, 1991c; Csikszentmihalyi et al. 1993; O’Neill, 1995; O’Neill & Sloboda, 1995; Davidson et al., 1995/6; Eccles et al., 1998; Mota, 1999a; Pinto, 2003 citado por Pinto, 2012). Fatores motivacionais internos e externos, ambos devem estar presentes no processo de aprendizagem, sendo que os primeiros se revelam fundamentais. É também reconhecido que com motivação interna os alunos tendem, a progredir mais rapidamente (McPherson, 2001; Maehr et al., 2002 citado por Cardoso, 2007) os professores devem então, através de uma atitude pedagógica adequada, manter o aluno motivado.

O sucesso na música produz uma auto-imagem positiva e promove o desejo de envolvimentos posteriores em actividades musicais mostrando que, de facto, sucesso gera sucesso (Asmus, 1989 citado por Pinto, 2012). O perfil e a postura do aluno face ao estudo e à própria música são a base a partir da qual se pode sedimentar toda a aprendizagem musical. Na música dá-se muita importância ao treino e à reprodução, descurando-se aspetos como a análise, a sistematização e a interdisciplinaridade. A aplicação de capacidades e conhecimentos em novas situações (Dweck, 1986, citado por Lemos, 1989), serão atributos

de um aluno com vontade de aprender, persistente, capaz de todos os esforços. A perseverança e o espírito de iniciativa estarão presentes em todos os seus momentos. Os alunos que são persistentes, não se acomodam às vicissitudes que surgem, têm uma grande capacidade de esforço e são bastante activos acabam por “vingar” no seu percurso musical.

Outro agente de motivação neste processo educacional específico é o professor. Desde o início do processo de aprendizagem de um instrumento que a relação professor/aluno é fundamental para o progresso na aprendizagem. Numa primeira fase, os alunos avaliam o professor pelas suas qualidades pessoais (Davidson et al. 1995/6 citado por Pinto, 2012), mais tarde são valorizadas as capacidades musicais do professor. Isto porque à medida que o aluno vai dominando tecnicamente o seu desempenho está mais interessado em melhorar cada vez mais a sua técnica e o professor tem de poder corresponder a essa motivação. É deste modo importante que o professor consiga acompanhar as necessidades do aluno ao longo do seu percurso académico. Estas vão-se alterando e são diferentes de aluno para aluno, cada um com as suas características, as suas qualidades e as suas limitações. O professor deve estar atento a essas diferenças, deve ser um professor que desenvolve a capacidade de observar os alunos e a si próprio e que, mediante as necessidades e as respostas dos alunos, adapta a sua própria conduta, isto é, ser aquilo a que Kemp (1995) citado por Pinto (2012) chamou de *professor reflexivo*.

A escola é outro agente envolvido no processo motivacional na aprendizagem de um instrumento musical. O interesse e os resultados dos alunos são profundamente influenciados pelo clima ou o espírito particular de cada escola, na medida em que um ambiente de entreajuda, cooperação e amizade é propício a experiências mais fortes e duradouras, que tornam a escola um espaço querido (Pinto, 2012).

Assim, pode concluir-se que o esforço conjunto da escola, em articulação com a família e a comunidade, no acompanhamento do trabalho do aluno, contribui para uma maior motivação e sucesso escolar, pois verifica-se que as vivências familiares afectam o rendimento escolar e, por sua vez, a escola e as suas múltiplas relações influenciam o ambiente familiar (Ribeiro dos Santos, 1999 citado por Pinto, 2012). Da **nossa** experiência pessoal podemos afirmar que uma escola que promove um espírito familiar, uma dinâmica de actividades que promovam a participação e colaboração de todos os agentes educativos é fundamental para a motivação da aprendizagem da música e sua integração na vida do aluno

e suas famílias. Neste sentido, vários estudos o confirmam, nomeadamente Sloboda e Davidson (1996) citado por Pinto (2012) constataram que:

*Os pais das crianças com altos níveis de competência musical distinguem-se dos outros pais porque o seu envolvimento com a música aumenta a partir do momento em que os filhos a começam a estudar. Ouvem e discutem demonstrando, com esta atitude, o apoio incondicional às actividades musicais dos filhos.*

Também segundo estes autores, à medida que os estudos musicais progridem, as crianças com altos nível de competência vão ficando cada vez mais autónomas e vão deixando de solicitar o apoio externo dos pais, evidenciando a passagem de uma motivação externa para a internalização da motivação como meio para atingir o sucesso na aprendizagem musical.

Ainda de referir a importância do meio envolvente como agente motivacional. Nele consideramos o grupo de pares de grande importância. A figura do amigo e a aprovação e suporte sociais são fatores fundamentais para a envolvimento cada vez maior dos alunos em actividades musicais que os podem conduzir inclusive a uma carreira na área.

*A criança que está intrinsecamente motivada para aprender, aprenderá; e irá continuar a querer aprender. O desafio para os professores [e para os outros agentes da motivação] consiste em utilizar os seus conhecimentos e experiência, na descoberta de meios para proteger, fomentar e reforçar a motivação intrínseca da criança para aprender. (Whitehead, 1976:71 citado por Pinto, 2012).*

Os estudos psicológicos na exploração da motivação musical são realmente muito debruçados na motivação para aprender e continuar a tocar um instrumento e não no interesse em ouvir música. A música não representa o mesmo valor em todas as culturas. Em algumas é decadente e proibida, noutras é altamente valorizada. Sabemos muito pouco acerca de como os fatores sociais e culturais influenciam a motivação para tocar e continuar a tocar um instrumento ou influenciam a sua escolha. Alguns começam porque é o esperado pelos seus pais ou escola, outros porque a escola o proporcionou ou os amigos decidiram aprender. Alguns podem ser genuinamente influenciados por verem e ouvirem um artista de excelência. O papel da família foi o foco da maioria das investigações relacionadas com o desenvolvimento da mestria musical. Sabemos que desde o ventre existem respostas musicais

(Lecaunet, 1996 citado por Hallam, 2002). Os pais são fundamentais em promover oportunidades precoces com a música no sentido de desenvolver a motivação para um futuro envolvimento com a música na infância.

*A grande maioria da população herdou características necessárias para interpretar bem a música e as diferenças entre as capacidades ou habilidades são devidas principalmente a diferenças nas experiências, nas oportunidades, na motivação e nas diferentes aprendizagens que deles derivam. Por outras palavras, os músicos fazem-se, não nascem (Sloboda, 1994 citado por Molino, 2006).*

Ter pais músicos ou uma “casa musical” pode influenciar a participação na música (Leblanc corporation, 1961 citado por Hallam, 2002), no entanto, o envolvimento parental nem sempre é um preditor significativo de desenvolvimento musical. Os pais têm uma função primordial na influência para a prática do instrumento, por encorajamento ou supervisão. No entanto, ao longo de tempo foi-se provando que em muitos casos os pais não têm qualquer ligação ao mundo da música. Podem até porventura ter efeitos negativos na motivação. Forçar os meninos a praticar, sendo excessivamente críticos, pode desencorajá-los de o fazer.

#### **2.4. Mecanismos de regulação da motivação: relação professor/aluno**

Como referido anteriormente, o professor desempenha um papel fundamental na promoção e manutenção da motivação do aluno no processo de aprendizagem quer ele seja geral ou específico. Nomeadamente, a influência dos primeiros professores, que são vistos como calorosos e simpáticos, parece ser realmente importante (Sosniak, 1985; Sloboda and Howe, 1991 citado por Hallam, 2002). O professor ao longo do percurso musical do aluno e da sua evolução deverá ser capaz de manter o aluno motivado a aprender. Neste sentido, Cardoso (2007) identifica quatro Mecanismos de Regulação Motivacional:

1 - Os professores deverão ajudar os alunos a definir para si expectativas elevadas. Conseguirão atingir este objetivo se derem o exemplo ao estabelecerem metas elevadas para

os seus alunos. No entanto, é importante levar em consideração que essas expectativas têm de ser realistas, e que os alunos precisam de sentir que podem atingi-las e não provocarem estados de ansiedade e frustração. Essas expectativas devem ser apresentadas ao aluno de forma clara e inequívoca, indicando quais são as metas a atingir ou os comportamentos a modificar; e com orientações práticas que permitam aos alunos o manuseio das ‘ferramentas’ necessárias para atingir essas metas.

2 - Os professores de instrumento deverão ajudar os alunos a atingir níveis elevados de eficácia na aprendizagem. Conseguirão fazer isso por, em primeiro lugar, ajudar os alunos a centrar a sua atenção no que é necessário fazer para dominar uma tarefa ou resolver um problema, em vez de dar a entender que a chegada a essas metas depende de capacidades ou talento inatos (O’Neill & McPherson, 2002; Schunk & Pajares, 2005 citado por Cardoso (2007)). Assim, o esforço será valorizado e diretamente ligado ao sucesso na aprendizagem. Os erros devem também ser encarados como fazendo parte integrante do processo de aprendizagem e como uma ponte para um nível de desenvolvimento mais elevado. Perante os erros dos alunos os professores devem reforçar positivamente a correcção dos mesmos e mostrar o caminho da auto-eficácia. Por outro lado, Cardoso considera ainda que quando os alunos são bem-sucedidos, os professores devem evitar cair na tentação de elogiar o seu talento ou a sua inteligência. *Em vez disso, deverão reforçar e elogiar o esforço despendido e as estratégias usadas pelo aluno, e como estes contribuíram para que fossem bem-sucedidos* (Dweck & Molden, 2005; Dweck, 2006 citado por Cardoso (2007)).

3 - Os professores de instrumento deverão ajudar os alunos a desenvolver uma motivação intrínseca. Este mecanismo vem de encontro ao equilíbrio entre a dificuldade da tarefa e a capacidade de realização que na medida ideal provocam no aluno a chamada sensação de *flow*. Essa sensação deve ser promovida através de experiências de *performance* como audições e concertos que integrem o processo de aprendizagem. A título pessoal posso dizer que esta foi e continua a ser o factor mais influente na minha motivação para seguir uma carreira musical.

4 - Os professores de instrumento deverão ajudar os seus alunos a serem capazes de empregar estes mecanismos de regulação motivacional de forma autónoma e a transferi-los para outras áreas de aprendizagem. *Isto levará os alunos a entender que partilham a responsabilidade pela aprendizagem, aquisição e desenvolvimento de competências* (Cardoso, 2007). Frequentemente deve também ser perguntado aos alunos o que fazer em determinada

situação, ou como resolver determinado problema, isto é, ajudá-los a colocarem em prática os mecanismos de regulação motivacional que se pretende desenvolver. Por fim, os professores deverão explicar as razões que os levam a elogiar ou mostrar-se desagradados com o desempenho dos alunos e assim clarificar mal-entendidos, e ajudará os alunos a aprenderem a avaliar-se (Dweck, 2006 citado por Cardoso, 2007).

Concluimos assim que, o fator mais importante na persistência e sucesso no estudo da música é o “querer” do aluno. A família e o professor, com um *feedback* construtivo e encorajador; a escola, com um ambiente acolhedor e todo o meio envolvente, através do apoio dos amigos, de condições que motivem ao estudo e à envolvimento nas diversas atividades educativas, são, em conjunto com esse “querer”, importantíssimos no “poder” ser um músico de excelência. Pinto (2012) resume nos seguintes pontos os “factores de persistência” no estudo de música: - o aluno querer estudar música, - o prazer obtido pelo estudo, - a capacidade de investir o seu tempo no estudo de música, - o esforço que consegue despender para ultrapassar as dificuldades que surgem, - o equilíbrio que consegue estabelecer e otimizar entre os desafios que se vão colocando e as suas competências, - a perseverança com que encara as dificuldades e os desafios, - o suporte emocional dos pais, dos pares e dos professores que o fazem sentir apoiado e encorajado. Ajudar os alunos a sentirem-se motivados é o papel fundamental dos agentes educativos. Só desta forma os alunos terão sucesso na aprendizagem musical e na sua vivência pessoal e emotiva na relação com o mundo. Essa atitude de olhar para o mundo acreditando que as mudanças estão nas nossas mãos faz com que consigamos atingir um dos pontos mais importantes da educação humana: entender que a atitude criativa transforma e torna-nos cada vez mais próximos do desenvolvimento e do aperfeiçoamento pessoal (Ruiz, 2013).

**CAPÍTULO III - ANSIEDADE NA *PERFORMANCE* - PERCURSOS E FORMAS  
PARA CONQUISTAR O PALCO**

### 3.1. Introdução

*Sempre me fascinou o momento do penetrar na luz, o momento preciso em que, sentados no meio do público, vemos abrir a porta do palco e um intérprete entra dentro da luz que ilumina palco e público; ou, observando este acontecimento na perspectiva do intérprete, o momento preciso em que, aguardando na obscuridade, vê a mesma porta abrir-se e avança para a luz (Damásio, 2013).*

A *performance* faz parte da vida de um músico. No entanto, existem muitos músicos que perante ela sentem medo e ansiedade. O medo é a emoção básica que nos protege e que surge como uma sensação desconfortável quando pensamos estar em perigo. Assim, podemos dizer que é normal sentir medo. Mas, e quando o medo se transforma num conjunto de sintomas e sentimentos que nos comprometem uma apresentação em público? O “medo do palco” ou a ansiedade na *performance* é um problema transversal no seio dos músicos e por isso parece-nos fazer todo sentido conhecê-lo, explorá-lo e combatê-lo. Assim, neste capítulo iremos debruçar-nos sobre como e porquê que este fenómeno acontece e de que forma os músicos e agentes educativos relacionados podem lidar com ele ao longo da sua vida.

### 3.2. Conceito de ansiedade na *performance*

Todo o ser humano no momento de se apresentar em público experimenta a sensação do famoso *trac*, ou ansiedade na *performance*. De um modo geral, a ansiedade na *performance* é definida pelas sensações físicas e psicológicas experienciadas. Trata-se de uma reação do nosso corpo, adquirida ao longo da nossa vida, perante aquilo que consideramos um perigo físico ou psíquico (Manresa, 2006). Os sintomas mais comuns são: suores, mãos a tremer, perda de concentração, agitação mental, inquietude, alteração da respiração, aumento da tensão muscular. Por detrás destes sintomas estão fatores psicológicos que a eles conduzem: o indivíduo, a situação e o nível musical (Wilson, 2002 citado por Lehmann, Sloboda e Woody, 2007). Tal como a ansiedade noutros contextos, a ansiedade na *performance* musical ocorre num contínuo de *aspectos quotidianos de ansiedade e stress intrínsecos à profissão até ao “medo do palco”* (Brodsky 1996, p.91 citado por Kenny e Ackermann, 2009).

Podemos pensar que com o aumento da experiência e da idade estes sintomas vão diminuindo ou até desaparecendo. No entanto, testemunho como o que se segue, leva-nos a concluir que um artista transporta sempre esse medo ainda que possa vir a diminuir a intensidade:

*Sim. Não posso dizer que ao longo dos anos a coisa tenha melhorado. Unicamente não sentia medo quando era pequena. Ao crescer, aos dozes ou treze anos, comecei a sentir medo. E esta sensação não desapareceu desde então. Claro, que há dias melhores do que outros, quando se está mais relaxado. Não creio que esta sensação dependa forçosamente do grau de preparação. Frequentemente é uma coisa totalmente irracional (Maria João Pires citada por Manresa, 2006).*

Assim, este tipo de ansiedade social, é transversal e afeta grande parte da vida e profissão de um músico merecendo a nossa reflexão e atenção. Nos pontos que se seguem refletiremos sobre de que modo a podemos combater e diminuir essencialmente no contexto escolar, realçando o papel do professor na execução dessas estratégias.

### **3.3. Factores de ansiedade na *performance***

A forma de pensar dos músicos, as suas atitudes, crenças, opiniões e objectivos, determinam até que ponto encaram a *performance* como ameaça. A introversão e a instabilidade emocional são algumas das características de personalidade que estão correlacionadas com a ansiedade na *performance*. Estas em exagero podem conduzir a uma fobia social que nos leva à questão de como os outros avaliam o *performer*. Surge assim o medo da humilhação, de não ser tão bom quanto o público esperava. Assim, os indivíduos com fobia social tendem a desculpar-se por antecipação de qualquer erro que possam cometer durante a *performance*. Também o perfeccionismo, definido como alta expectativa em relação a si próprio, influencia a forma como o indivíduo encara a situação de *performance*. O perfeccionista dá grande importância a pequenos erros, foca-se no que faz mal e não no que faz bem. Características deste tipo podem levar a problemas cognitivos e colapso no pensamento realista, tais como: ter esquecido a técnica, a dedilhação, as notas; perda de controlo: a famosa “branca”. Existe uma constante preocupação na *performance* não correr

bem; a sensação de estar sozinho; o desespero em não conseguir lidar com a ocasião; a sensação de paralisia e incapacidade de agir, na qual o corpo se sente inerte; o desejo de fugir ou sabotar a performance; a antecipação da falha e humilhação perante os outros que esperam o sucesso (Evans, 1994).

Outra dimensão do medo do palco é a situação da *performance*, da qual um dos principais elementos é a existência de um público. Em termos de *performance* pública, a ansiedade é maior quando as condições da *performance* põem o músico no centro da atenção. A proximidade do público, a forma como o músico sente a sua presença, o número de *performers* que estão em palco são alguns de outros factores que contribuem para um maior ou menor grau de ansiedade. Os estudos existentes apontam para a conclusão de que quanto maior for a audiência e menor o número de *co-performers* maior o nível de ansiedade. Para alguns músicos o tamanho da audiência não é tão importante quanto “quem” está a ver.

A tarefa musical é a terceira dimensão apontada por Wilson (2002) e citada por Lehmann, Sloboda e Woody, 2007. A prática e o treino são factores fundamentais pois aumentam as capacidades de *performance*. Para músicos com grandes capacidades a ansiedade é um factor motivacional que aumenta a qualidade da *performance*. Alguns músicos actuam melhor perante uma audiência do que na sala de estudo. O público funciona como uma motivação. O termo “flow” descreve a experiência/sensação de estar embebido totalmente numa experiência compensadora. O equilíbrio entre o nível da tarefa a desempenhar e o nível das capacidades é fundamental. Este equilíbrio resulta frequentemente nesta sensação de “flow” que leva alguns músicos a fazer carreira.

Até à data, este é o modelo mais compreensivo acerca da ansiedade na *performance* que incorpora a tendência do indivíduo para ficar ansioso em situações sociais de *stress*; o grau de mestria exigido pela tarefa a realizar e o grau de *stress* situacional. A interacção entre estes três factores determina se a ansiedade terá um efeito benéfico ou destrutivo na *performance*.

### **3.4. Estratégias de prevenção da ansiedade na *performance***

Como referi na introdução, a percentagem de músicos que sofrem de ansiedade na *performance*, em maior ou menor grau, é significativa. É importante intervir no sentido de a minimizar e de permitir aos músicos uma melhor qualidade de vida. Uma vez que as dimensões envolvidas no processo de ansiedade são de origens diversas os tratamentos a utilizar são variados. Claramente os sintomas fisiológicos, comportamentais e cognitivos estão interrelacionados e podem ocorrer simultaneamente. Por exemplo, preocupações dos músicos (cognitivo) provocam suores, tremores e tensão (fisiológico) em palco, resultando em erros e má técnica (comportamental) que desenvolvem o seu pensamento negativo (cognitivo). Podem ser farmacológicos, meditativos, fisiológicos, psicológicos. Alguns músicos recorrem a medicação para lidar com esta questão. Os medicamentos mais usados são os beta-bloqueadores (cerca de 25%), que bloqueiam a adrenalina. Se tomados em grandes doses podem ter efeitos negativos nomeadamente reduzir os aspectos expressivos durante a *performance*. Entre os músicos as técnicas mais comuns são as de respiração profunda e relaxamento muscular.

Das técnicas de relaxamento a mais usada é a técnica de Alexander que é um método específico para o relaxamento e activação corporais e que dá ênfase à ligação entre corpo e mente. Ela não foi criada para o combate ao medo do palco mas sim no sentido de reduzir a tensão desnecessária que acompanha a ansiedade em diversos contextos. Os exercícios focam a postura corporal, a posição da cabeça e o uso dos músculos aquando do movimento. Frederick Matthias Alexander (1869-1955) foi um pioneiro no ocidente a desenvolver um trabalho em que o homem é visto como unidade psico-física. Alexander acreditava que seu trabalho serviria para as gerações futuras como um instrumento de aperfeiçoamento do ser humano, através de uma educação integral em que os aspectos físicos, emocionais e mentais estariam envolvidos (Tinbergen, 1973). Assim, a Técnica de Alexander tem como objetivo principal uma reeducação psicomotora, ensinando como corpo e mente podem funcionar juntos no desempenho de todas as atividades diárias ajudando a detectar e a reduzir o excesso de tensão promovendo harmonia e bem-estar. Esta técnica é ensinada através de atividades quotidianas como falar, andar, sentar e levantar de uma cadeira, o professor, com as suas

mãos, guia e orienta gentilmente o aluno a desfazer tensões e a encorajar o funcionamento dos reflexos naturais do organismo.

Quanto às intervenções terapêuticas estas podem ser comportamentais, cognitivas e cognitivo-comportamentais (treino assertivo, técnicas de atenção, mudanças de estilo de vida, ensaio mental, ensaio sistemático, dessensibilização sistemática). O comportamento é determinado por um conjunto de pensamentos, sentimentos e comportamentos passados e presentes. Assim, as terapias comportamentais neste contexto focam-se na mudança de comportamentos que surgem quando as pessoas ficam ansiosas. A auto-eficácia é uma delas e define-se pela percepção do controlo pessoal que se desenvolve através da prática e do treino. Em personalidades perfeccionistas pode ser uma combinação perigosa na medida em que essa prática pode ser exagerada e levar a situações de sintomas físicos provocados por excesso de esforço. A dessensibilização sistemática é uma teoria comportamental usada neste contexto em cenários reais ou imaginários de crescente indução de *stress*. Wilson e Roland (2002) sugerem a criação de uma lista de situações de *performance* e sua ordenação de forma crescente de aumento de ansiedade (Lehmann, Sloboda e Woody, 2007). Depois levar o indivíduo gradualmente a imaginar-se ou a estar realmente nessas situações.

As terapias cognitivas focam-se nos pensamentos que criam *stress*, respostas desadequadas e erros no processamento de informação. A reestruturação cognitiva é uma estratégia de tratamento que tem como alvo os processos de pensamento do indivíduo. A estratégia mais usada entre os músicos é o *self-talk* em que repetem para si mesmos frases como “preciso de me concentrar para manter o tempo”, “estudei bem a música estou bem preparado” e assim corrigir o pensamento excessivamente crítico-destrutivo. Wilson (2002) resumizou as estratégias cognitivas mais eficazes: (1) aprender a aceitar um certo grau de ansiedade e alguns pequenos erros durante a *performance*; (2) apreciar o processo da *performance* em vez de se preocupar com a avaliação do público; (3) usar *self-talk* para superar o pensamento crítico em excesso com mais realismo e pensamentos definidos (citado por Lehmann, Sloboda e Woody, 2007).

Por último as terapias cognitivo-comportamentais. Este tipo de terapias usa intervenções educacionais e psicológicas baseadas na ideia de que a mudança de comportamentos tem efeitos nas emoções e que por sua vez tem efeitos nos comportamentos em situações em que as emoções negativas surgem. Normalmente são muito focadas e curtas, e implicam a participação activa do indivíduo, aplicação e avaliação.

### 3.4.1. O papel do Professor de instrumento/Canto

Após a exposição, explicação e intervenção perante uma situação de ansiedade na *performance* percebemos que o melhor seria que esta não existisse. Na análise feita por Kenny (2005) a vários estudos realizados sobre este tema chegou-se à conclusão que mesmo após tratamento os níveis de ansiedade de um músico com ansiedade na *performance* nunca atingem os níveis de ansiedade de um músico que nunca a sentiu. Infelizmente, as condições de *performance* só se podem vivenciar na própria. No entanto, e como já referimos anteriormente, o professor de instrumento tem um papel fundamental na diminuição e prevenção da ansiedade na *performance* sentida pelos seus alunos.

Uma das estratégias que se pode utilizar é a do ensaio mental, isto é, tentar imaginar a situação de *performance* por antecipação e ensinar o corpo e a mente a reagir a ela de forma construtiva e não destrutiva. Na sala de estudo/aula não temos a luz sobre nós, podemos fazer os intervalos que acharmos convenientes, estamos vestidos confortavelmente, mas ainda assim, o professor deve tentar recriar a situação de *performance* de forma a que o aluno, nos seus pensamentos e sensações se aproxime o mais possível do contexto da *performance* real. Neste sentido, praticar situações de *performance* com família e amigos é também uma das estratégias usadas neste contexto. Segundo Manresa (2006), o professor deve aproveitar as aulas colectivas, já desde os níveis básicos de aprendizagem do instrumento, para que toquem ou cantem diante dos seus colegas, num ambiente mais relaxado do que um concerto. O músico deve ser realista em relação à sua capacidade de realização, de tempo de preparação. Assim, o professor deve retribuir ao aluno as suas qualidades e ao mesmo tempo reconhecer os erros dando-lhe ferramentas para que os ultrapasse e fazendo-o acreditar que com trabalho e esforço eles serão resolvidos. O aluno deve dizer, conhecer e aceitar os seus limites mas com humildade mas sem nunca cair no derrotismo e no auto-desprezo (Manresa, 2006).

A mesma autora, refere que o ajudar o aluno a escolher um repertório que o aluno domine e tenha sempre bem preparado para qualquer necessidade de *performance* é também uma forma de ajudar a diminuir a ansiedade na *performance* uma vez que a segurança traz tranquilidade ao momento. Frequentemente entre professor e aluno deve haver um equilíbrio entre músicas que devem ser estudadas e músicas das quais o aluno gosta. Os estudantes

quando escolhem as músicas sentem-se muito mais motivados, estudam mais e o seu nível de confiança aquando da *performance* é maior (LeBlanc, 1997 citado por Lehmann, Sloboda e Woody, 2007). O equilíbrio entre as capacidades e o nível de exigência da música a tocar em *performance* é muito importante. A qualidade da *performance* é determinada pela interação de um conjunto de factores incluindo a habilidade do *performer* e o nível de desenvolvimento como músico (Fortune 2007), o grau para o qual o repertório da *performance* foi ministrado (Wilson 2002), a relação entre capacidade técnica e dificuldade da tarefa (Fehm e Schmidt 2006), as circunstâncias da *performance*, por exemplo, tipo de público (citados por Kenny e Ackermann).

Outro fator que será positivo para o combate à ansiedade na *performance* é que o professor proporcione aos seus alunos o maior número de audições por forma a que se vão familiarizando com os concertos, com o público e o palco. No entanto, a frequência das audições nas escolas é reduzida e as condições em que estas são realizadas nem sempre são as mais adequadas. Muitas vezes numa sala pequena com os familiares e amigos cheios de câmaras para registar o momento o que em vez de atenuar os possíveis erros próprios de um estudante, acentua ainda mais a relação *performance-ansiedade* (Dalia, 2004). Assim, as audições devem ser mais e de maior duração para que o corpo se habitue a essas situações e o nível de ansiedade diminua.

Concluimos que, de fato, o Professor de instrumento tem um papel fundamental na forma como o aluno encara os momentos de *performance*. Estes devem ser o mais positivos possível para que não sejam a razão da desistência de uma carreira de músico mas sim a razão fundamental da mesma. No próximo Capítulo descreveremos então o estudo empírico da nossa Investigação.

## **SEGUNDA PARTE - ESTUDO EMPÍRICO**

## **CAPÍTULO IV - OPÇÕES METODOLÓGICAS**

## 4.1. Introdução

A Investigação-Ação considera o "processo de investigação em espiral", interactivo e focado num problema. Luiza Cortesão e Stephen Stoer defendem que “o professor, através da metodologia de investigação- acção, pode produzir dois tipos de conhecimento científico: um que se baseia no professor como investigador e outro que se baseia no desenvolvimento de dispositivos pedagógicos (o professor como educador). A formação deste professor, simultaneamente investigador e educador, realiza-se através da concretização do que denominamos a interface da educação intelectual. O desenvolvimento desta interface torna possível a gestão da diversidade pelo professor. Esta diversidade, presente quer na escola, quer na sala de aula mais especificamente, pode ser vista como uma fonte de riqueza para o aprofundamento da natureza democrática da escola e do sistema educativo (Fernandes, 2006).

## 4.2. O Modelo de Pesquisa Científica: Investigação-Ação

*A Investigação-acção é um excelente guia para orientar as práticas educativas, com o objetivo de melhorar o ensino e os ambientes de aprendizagem na sala de aula (R. Arends citado por Fernandes, 2006).*

*A Investigação-Ação consiste na recolha de informações sistemáticas com o objectivo de promover mudanças sociais (Bogdan e Biklen, 1994, citado por Sousa, 2010). O objetivo fundamental desta investigação é o de encontrar formas de intervenção que sejam produtoras de capacidades físicas e psicológicas nos alunos de modo a que estes encarem a *performance* como uma fonte de aprendizagem e não de sofrimento. Esta metodologia orienta-se à melhoria das práticas mediante a mudança e a aprendizagem a partir das consequências dessas mudanças. Permite ainda a participação de todos os implicados. Desenvolve-se numa espiral de ciclos de planificação, acção, observação e reflexão. É, portanto, um processo sistemático de aprendizagem orientado para a praxis, exigindo que esta seja submetida à*

prova, permitindo dar uma justificação a partir do trabalho, mediante uma argumentação desenvolvida, comprovada e cientificamente examinada (Jaume Trilla, 1998).

Para Almeida (2001) citado por Fernandes (2006) existem grandes vantagens na prática desta metodologia de investigação. “Ela implica o abandono da prática não reflexiva, favorece, quer a colaboração interprofissional, quer a prática pluridisciplinar — quando não interdisciplinar ou mesmo transdisciplinar —, e promove, inegavelmente, a melhoria das intervenções em que é utilizada.” Nesta perspectiva, e na opinião de Quintas (1998) citado por Fernandes (2006), a Investigação-acção pode ajudar o professor/educador a “desenvolver estratégias e métodos” para que a sua actuação seja mais adequada, bem como, “propiciar técnicas e instrumentos de análise da realidade, assim como formas de recolha e análise de dados.” O contributo desta metodologia é necessária para uma reflexão sistemática sobre a prática educativa com o objectivo de a transformar e melhorar. E este é o grande desafio que se impõe a todos nós, actores empenhados e envolvidos nesta dinâmica de acção na intervenção educativa. Associar a Investigação-acção à prática educativa do professor significa, para Matos (2004) citado por Fernandes (2006), tomar consciência das questões críticas relativas à aula, criar predisposição para a reflexão, assumir valores e atitudes e estabelecer congruência entre as teorias e as práticas.

### 4.3. O modelo de Relação Pedagógica (RP)

Relação Pedagógica, segundo o modelo pedagógico de Renald Legendre (in Martins, 2002) <sup>14</sup>



<sup>14</sup> Adaptado de In MARTINS, Amikar (Coord) (2002: 29). *Didáctica das Expressões*. Lisboa: Universidade Aberta

Figura 1. Modelo de Relação Pedagógica Renald Legendre (2005)

#### 4.3.1. Descrição do Modelo de Relação Pedagógica (RP)

Nesta postura de reflexão e interatividade descrevemos agora o modelo de Relação Pedagógica que usaremos como base do nosso estudo. Legendre (1993) citado por Sousa (2010) diz-nos que

*(...) a aprendizagem desenvolve-se em função das características pessoais do Sujeito aprendente (S), da natureza e do conteúdo do Objeto (O), das influências do Meio (M) educacional e cultural, e da qualidade de assistência do Agente (A)(...) (p.110).*

Estes são então os pólos do modelo de relação pedagógica estabelecida que em relação uns com os outros deverão dar origem à aprendizagem. O modelo pedagógico deverá facilitar a estruturação do processo de aprendizagem de tal modo que o aprendente o poderá gerir com um elevado grau de autonomia, de uma forma motivadora que lhe proporciona objectivos claros e atingíveis bem como feedback constante e positivo em termos do progresso e do processo, e formas de avaliação que fomentem a vontade de melhorar, e de não desistir.

#### 4.3.2. Pólos do Modelo de Relação Pedagógica

De acordo com o modelo de relação pedagógica de Legendre (1993) e como já referi no ponto anterior, a aprendizagem assenta nos seguintes pólos: Sujeitos (S), Objeto (O) e Agentes (A). Martins (1993) citado por Sousa (2010) explica de uma forma resumida cada um dos pólos deste modelo:

- o **Sujeito (S)** de aprendizagem correspondem ao conjunto de alunos que se encontram num processo de ensino- aprendizagem;
- o **Objeto (O)** corresponde ao foco central de toda a investigação;

- o **Agente (A)** correspondem ao professor ou conjunto de professores responsáveis pela planificação, orientação, animação, progressão e avaliação de todo o processo de ensino-aprendizagem;
- o **Meio (M)** implica todo o contexto que envolve a acção educativa: o Sujeito, o Agente, e o Objeto de estudo.

### 4.3.3. Relações biunívocas do modelo Relação Pedagógica

Na continuidade da apresentação dos pólos deste modelo pedagógico segue-se o tipo de relações que estes podem estabelecer entre si uma vez que este é dinâmico e só esta dinâmica o torna eficaz (Sousa, 2010). São elas:

- a **Relação de Aprendizagem (RA=S-O)**: consiste na qualidade de interacção e de envolvimento entre o Sujeito e o Objeto;
- a **Relação de Ensino (RE=A-S)**: consiste na qualidade de interacção e de envolvimento entre o Agente e o Sujeito;
- a **Relação Didáctica (RD=A-O)**: consiste na qualidade de interacção e de envolvimento entre o Agente e o Objeto. O Meio aparece como fator decisivo de todas as relações.

## 4.4. Aplicação do Modelo de Relação Pedagógica (RP) ao Estudo Empírico

### 4.4.1. O Meio (M)

*O Meio (M), ou um contexto, que envolve o Sujeito (S), o Agente (A), e o próprio Objeto (O) (Martins, 2002, p. 39).*

O meio em que decorre este estudo é a Academia de Música de Vilar do Paraíso (AMVP), em Vila Nova de Gaia. Estabelecimento de ensino que me acolheu em 2009 e me propôs fazer parte integrante do seu projecto educativo enquanto professora de Canto. A AMVP foi fundada em Fevereiro de 1979, pelo seu Diretor, Prof. Hugo Berto Coelho. Em Maio de 1990 foi oficializada, tendo, desde 2007, autonomia pedagógica. Esta escola ministra cursos oficiais na área da música – formação musical, canto e instrumentos – e na área da dança, correspondentes ao 1º, 2º e 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário. Além disso, leciona o curso de ballet, desde 1980, pelo programa da Royal Academy of Dancing (Londres). Em regime livre, realiza aulas de dança jazz e cursos de iniciação de música e de dança para o pré-escolar. Os alunos que não pretendem seguir um plano de estudos oficiais, têm a possibilidade de integrar os cursos de música e de dança, neste regime. Em 2003, criou o curso de teatro musical, inédito em Portugal, estando o processo de homologação do curso a decorrer no Ministério de Educação. Atualmente existe um protocolo com uma prestigiada escola de teatro musical de Londres - a *Mountview Academy of Arts* – que certifica este curso. A AMVP acolhe cerca de 900 alunos, cuja proveniência é dispersa e oscila entre as escolas das freguesias envolventes. Estes alunos frequentam os vários regimes de ensino: ensino articulado no qual se tem assistido a um crescimento acentuado, tanto ao nível da procura como da oferta. Salientam-se as diversas intervenções artísticas dentro e fora da escola (concertos, recitais, audições, espectáculos, concursos, cursos de aperfeiçoamento e workshops, entre outros); o ensino integrado, que, pelo contrário, tem sofrido um decréscimo demográfico ao nível dos 2º e 3º ciclos, por alternativa ao regime articulado, dado que este é subsidiado na íntegra. Ao nível do ensino secundário também se regista um número reduzido de alunos. No entanto, nota-se uma atitude de compromisso e empenho por parte dos mesmos e dos seus encarregados de educação, bem como, em alguns casos, uma continuidade ao nível de estudos superiores, particularmente na área da música; curso livre, em que, ao longo dos anos se verifica, ao nível do 1º ciclo, um aumento de inscrições justificado em grande parte pela perspectiva de uma melhor adaptação e integração no 2º ciclo dos regimes integrado ou articulado. As inscrições nos cursos livres são residuais e/ou inserem-se como complemento à formação pessoal. A escola pretende dar continuidade a este regime, pois alarga as oportunidades e contacto com novas realidades artísticas; ensino integrado é o mais jovem desafio da escola, composto por quatro turmas de quinto ano

com vinte alunos cada e plano de abertura gradual a outros anos/ciclos. Neste regime de ensino o aluno conjuga a aprendizagem artística com a componente geral no mesmo espaço.



Imagem 1. Academia de Música de Vilar do Paraíso (AMVP)

*Formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho das destrezas* (Paulo Freire). A especificidade desta escola – ensino vocacional artístico – confere-lhe características e responsabilidades acrescidas comparativamente às escolas com um curriculum dito normal. É uma escola onde se vive a música, a dança e o teatro, que, para além da missão central de formar artistas, tem o papel de sensibilizar a comunidade educativa para a cultura e, mais concretamente, para as artes performativas. Esta especificidade representa, de forma imediata, aspectos extremamente valorizados, mas também pontos menos positivos, que pretendemos corrigir ao longo da vigência deste PEE. A escola é uma instituição geradora de educação e não de mera instrução e é neste sentido que nos propomos organizar o presente e o futuro. Este PEE é “Um contrato que compromete e vincula todos os membros da comunidade educativa numa finalidade comum” (S. Antunez) e que pretende ser a programação dos meios que permitem continuar a transformar o(s) Sonho(s) em acção.

Desde a sua fundação a Academia tem sido pedagogicamente orientada no sentido de, através de uma interação ativa e criativa, possibilitar a formação dos cursos oficiais em vigor e dotar os seus alunos de competências para as exigências da sociedade e do mercado de trabalho atual. As preocupações dominantes são a qualidade do seu ensino e a manutenção de vários grupos instrumentais, corais, de dança e de teatro. A Academia é uma das escolas de onde têm saído mais alunos para seguir a carreira artística, sendo hoje profissionais reconhecidos nacional e internacionalmente.

Desde o primeiro momento, a AMVP, aceitou o nosso desafio, permitindo realizar o nosso Programa nas suas instalações e com os alguns dos seus alunos de Canto e Teatro Musical.

#### **4.4.2. O (s) Sujeito(s) (S)**

*O Sujeito (S) que corresponde ao ser humano numa situação de aprendizagem (Martins, 2002, p. 39).*

Os sujeitos de aprendizagem serão alunas de Canto, Técnica Vocal e Teatro Musical da Academia de Música de Vilar do Paraíso, Vila Nova de Gaia. Segue a caracterização mais pormenorizada do conjunto de alunas que integraram este Programa, num total de sete jovens com idades compreendidas entre os 16 e 21 anos e de níveis de escolaridade diferentes.

Segue-se o quadro com os elementos recolhidos caracterizadores de cada uma das alunas.

Nome	Idade	Regime de Ensino	Ano	Habilitações Académicas	Partituras trabalhadas
<b>Inês Villadelprat</b>	17 anos	Curso Livre	2º	12º ano	“Die Sterne” (F. Schubert) “Intorno all’ idol mio” (P. Cesti)
<b>Inês Monteiro</b>	21 anos	Supletivo	3º	Licenciatura	“Dove sono” (W. A. Mozart) “Ganymed” (F. Schubert)
<b>Daniella Reis</b>	18 anos	Teatro Musical	2º	12º ano	“If I were a bell” (F. Loesser) “If I loved you” (R. Rodgers e O. Hammerstein)
<b>Clara Capucho</b>	15 anos	Teatro Musical	1º	10º ano	“Far from the home I love” (J. Bock) “Hello young lovers” (R. Rodgers)
<b>Maria Oliveira</b>	16 anos	Teatro Musical	2º	10º ano	“The beauty is” (A. Guettel) “I enjoy being e girl” ( R. Rodgers e O. Hammerstein)
<b>Inês Coelho</b>	17 anos	Teatro Musical	2º	12º ano	“By the sea” (S. Sondheim) “Reflection” (Disney- Mulan)
<b>Teresa Lapa</b>	18 anos	Canto	1º	12º ano	“Vedrai carino” (W. A. Mozart) “Stizzoso, mio stizzoso” (G. Pergolesi)

**Quadro 1.** Descrição dos Sujeitos (S) e árias/canções trabalhadas por cada um deles durante o Programa.

#### 4.4.3. O (s) Agente(s) (A)

*O Agente (A) que é responsável pelo planeamento, animação e avaliação do processo de ensino e da progressão e qualidade das aprendizagens (Martins, 2002, p. 39).*

O pólo referente aos agentes desta investigação-ação foi constituído pelos seguintes elementos: autora do Programa, Professora Patrícia Quinta, a pianista acompanhadora, Prof. Cecília Siebrits, e a Professora Doutora Maria do Rosário Sousa, Orientadora desta investigação científica, presente a maioria das sessões realizadas, acompanhando o estudo e registando em fotografias os momentos mais significativos de cada uma das sessões.

#### 4.4.4. O Objecto (O) de estudo

*O Objeto (O) que corresponde à natureza, ao conteúdo e aos objetivos dessa aprendizagem. (Martins, 2002, p. 39).*

A problemática em questão consiste em identificar a maior ou menor ansiedade que a maioria dos alunos sente em situações de *performance* intra e extra-escolares. Perante este problema, e devendo ser o objectivo máximo de uma escola de música preparar os seus alunos para uma vida de músico, este estudo tem como objectivo implementar algumas estratégias que têm vindo a ser utilizadas no meio musical escolar e profissional de modo a diminuir essa ansiedade. Para dar resposta à problemática em estudo a autora deste trabalho criou, implementou e validou um Programa denominado *Ansiedade na Performance: Educar para prevenir*, utilizando o modelo de Relação Pedagógica (RP) de Renald Legendre (2005) tal como já enunciado. De seguida apresentaremos esse Programa enunciando as competências a adquirir durante o mesmo:

- saber musicalmente a partitura;
- dominar tecnicamente a emissão vocal;
- desenvolver técnicas de expressividade;
- conseguir um equilíbrio técnico-emocional aquando da *performance*.

## 4.5. Desenvolvimento do Programa

Para a elaboração deste programa foram escolhidas duas peças musicais de acordo com as características e competências de cada aluna. Ao longo das sessões cada uma delas estudou e apresentou os temas escolhidos do seu repertório perante as outras alunas, desenvolvendo capacidades musicais, técnicas e expressivas. Com esta apresentação pública, ainda que num contexto restrito, foi intenção da orientadora do trabalho colocar estas alunas em situação de performance, o que gerou, de facto, momentos inesperados de ansiedade. Isto permitiu aferir através dos diários de bordo de cada uma delas as dificuldades que se prevêem em situações de performance perante um público mais alargado.



Imagem 2. Algumas das alunas a assistirem à apresentação de outras colegas e a realizarem os seus registos nos diários de bordo

#### 4.5.1. Planificação das Sessões

De cada uma das sessões que compuseram este Programa, fizeram parte peças musicais, escolhidas, tal como já foi referido, de acordo com as especificidades de cada uma das alunas. A metodologia desta sessão e de cada uma das sessões seguintes obedeceu a parâmetros que iremos expor em momento oportuno. Dado que os níveis e o ritmo de aprendizagem das alunas eram diferenciados, esses parâmetros seguiram para cada uma um ritmo e uma orientação próprios.

#### 1.ª Sessão

- **Sumário:**

Apresentação do Programa *Ansiedade na Performance: Educar para prevenir* às alunas participantes. Definição dos objetivos gerais.

Apresentação da metodologia do Programa.

Início do estudo das peças musicais a trabalhar por cada uma das alunas ao longo do Programa, já escolhidas anteriormente na aula individual de Canto.

- **O objectivo central da sessão:**

Apresentar e contextualizar o Programa.

- **O objectivo específico da sessão:**

Acolher as alunas e cada uma individualmente convidando-as a cantar individualmente perante o grupo uma das peças escolhidas.

## Metodologia da sessão:

Depois de terem conhecimento dos objetivos gerais e específicos do Programa, e apesar de as alunas se conhecerem, foi realizado um exercício de quebra-gelo e exercícios de emissão vocal em conjunto. De seguida cada uma das alunas apresentou uma das suas peças. Dado que entendemos de relevância para este estudo o conhecimento das peças em questão passamos a apresentar cada uma das partituras que foram trabalhadas ao longo de cada sessão.

2 (102)

**Die Sterne.**  
Gedicht von Fr. Schlegel.  
Für eine Singstimme mit Begleitung des Piano-forte  
componirt von  
**FRANZ SCHUBERT.** N<sup>o</sup> 375.

Schubert's Werke. N<sup>o</sup> 375.

Langsam.

Singstimme. Du  
Ahn

Piano-forte.

stau.nest, o Mensch, ... was heilig wir strah. len? O folgest du mir den himmli. schen  
gött. li. cher Quel. le sind al. le ge. nom. men, ist jeg. li. ches Wesen nicht ei. nes im

Win. ken, ver. nih. mest du bes. ser, was freundlich wir bliu. ken, wie wä. ren ver.  
Cho. re? Nun sind ja ge. öff. net die himm. li. schen Tho. re, was soll denn das

schwunden die ir. dischen Qua. len? Dann flü. se die Lü. he aus  
kan. ge Ver. za. gen noch frommen? O wä. ret ihr schon. — zur



Imagem 3. Partitura “Die Sterne” (F. Schubert) e Inês Villadelprat e Cecília Siebrits em trabalho musical da peça “Intorno all’ idol mio” (P. Cesti)

Ao longo desta primeira sessão dei-me conta de que a abordagem do tema foi aparentemente bem recebido pelas alunas. Senti pela parte das mesmas, no entanto, algum nervosismo e apreensão pois estavam perante uma nova situação. A presença dos Agentes de Investigação, nomeadamente da pianista acompanhadora Cecília Siebrits e da Professora Orientadora Professora Doutora Maria do Rosário Sousa, assim como o facto de cantarem perante as colegas penso ter contribuído para essa inquietude.

## **2ª Sessão**

- **Sumário:**

Continuação do estudo da peça musical que cada uma das alunas apresentou na 1ª sessão.

- **O objectivo central da sessão:**

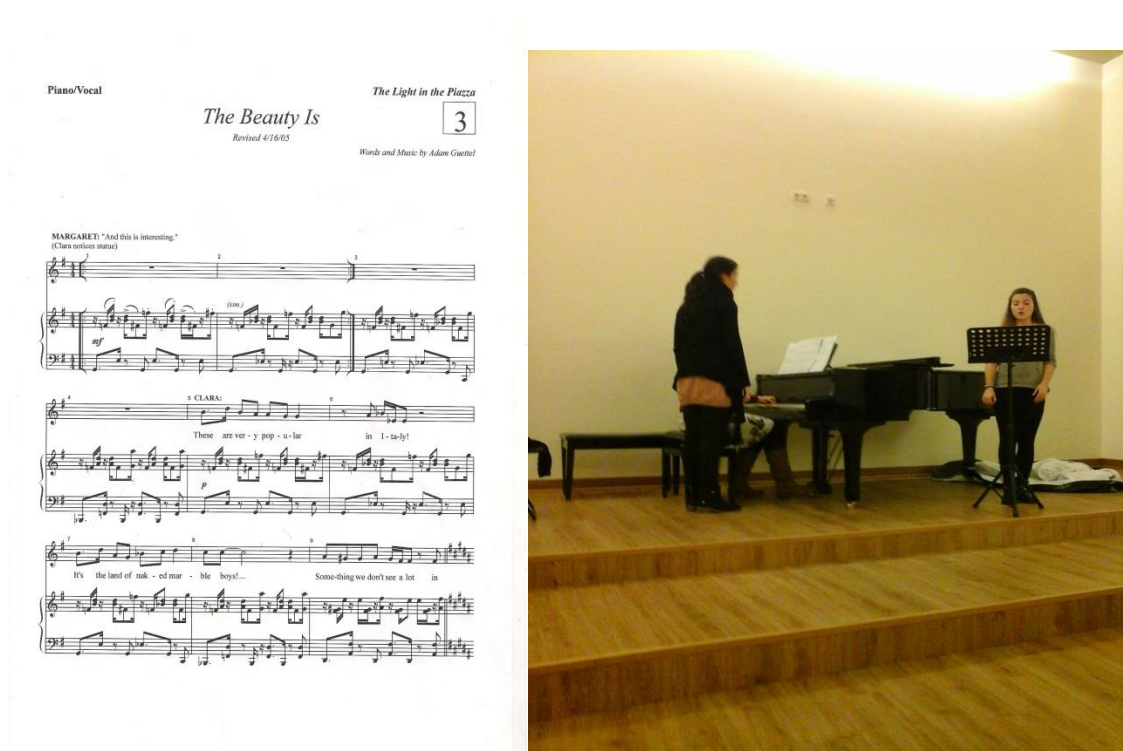
Saber musicalmente a peça a apresentar.

- **O objectivo específico da sessão:**

Cantar individualmente perante o grupo a peça escolhida.

### **Metodologia da sessão:**

As alunas realizaram junto com a autora do Programa alguns exercícios de relaxamento e respiração. Em conjunto fizeram também exercícios de emissão vocal de modo a preparar o instrumento para uma melhor execução. Passaram depois a apresentar individualmente a peça musical que apresentaram na primeira sessão. Os comentários da autora e professora foram de carácter musical.



The image displays a musical score for the song "The Beauty Is" by Adam Guettel, with lyrics by Adam Guettel. The score is for Piano/Vocal and is titled "The Light in the Piazza". It includes a rehearsal mark "3" in a box. The lyrics are: "MARGARET: 'And this is interesting.' (Clara notices statue) These are ver-y pop-u-lar in I-ta-ly! It's the land of un-der-mar-ble boys!... Some-thing we don't see a lot in". The photograph shows a woman (Professor Patrícia Quinta) at a piano and another woman (student Maria Oliveira) at a music stand, performing the piece in a rehearsal room.

Imagem 4. A aluna Maria Oliveira e a Professora Patrícia Quinta em trabalho musical da canção *The Beauty is* (A. Guettel)

No final desta sessão dei-me conta que a questão musical apresentou algumas dificuldades por parte das alunas em aperfeiçoá-la. Como o conhecimento de teoria musical é, para a maioria das alunas, básico, o trabalho incidido no desenvolvimento desta aprendizagem traz algum desconforto e insegurança enquanto a junção com o pianista acompanhador ainda não funciona bem.

### 3ª Sessão

- **Sumário:**

Continuação do estudo da peça musical que cada uma das alunas apresentou nas sessões anteriores.

- **O objectivo central da sessão:**

Aperfeiçoar tecnicamente a peça a apresentar.

- **O objectivo específico da sessão:**

Cantar individualmente perante o grupo a peça escolhida.

**Metodologia da sessão:**

As alunas realizaram junto com a autora do Programa alguns exercícios de relaxamento e respiração. Em conjunto fizeram também exercícios de emissão vocal de modo a preparar o instrumento para uma melhor execução. Passaram depois a apresentar individualmente a peça musical que apresentaram nas sessões anteriores sessão. Nesta sessão os comentários da autora deste Programa foram de orientação vocal e técnica.



. Imagem 5. Professora Patrícia Quinta a dar indicações técnicas às alunas

Na terceira sessão foi então mais dedicada às questões técnicas vocais. Foi sem dúvida um trabalho mais proveitoso ao nível da emissão vocal pois as questões musicais já estavam melhor assimiladas. As alunas no geral mostraram-se conscientes das suas capacidades e limitações e por isso mais satisfação e vontade de as ultrapassar. Enquanto professora de Canto posso afirmar que a autonomia musical oferece toda uma concentração ao nível técnico e até expressivo no contexto de aula. Um aula dada a um aluno seguro musicalmente flui muito melhor do que uma aula de Canto que se quase se transforma numa aula de formação musical

#### **4ª Sessão**

- **Sumário:**

Continuação do estudo da peça musical que cada uma das alunas apresentou nas sessões anteriores.

- **O objectivo central da sessão:**

Desenvolver expressivamente a peça a apresentar.

- **O objectivo específico da sessão:**

Cantar individualmente perante o grupo a peça escolhida.

#### **Metodologia da sessão:**

As alunas realizaram junto com a autora do Programa alguns exercícios de relaxamento e respiração. Em conjunto fizeram também exercícios de emissão vocal de modo a preparar o instrumento para uma melhor execução. Passaram depois a apresentar individualmente a peça musical que apresentaram nas sessões anteriores. Nesta sessão os comentários da autora e

professora deste Programa foram no sentido de consciencializar as alunas para a questão expressiva da peça musical em questão.



Imagem 6. A aluna Maria em *performance*

Na quarta sessão começou a sentir-se uma maior comunicação com o público, nomeadamente com os sujeitos e agentes da investigação que estavam presentes. Isso levou-nos ao pensamento de que o sentimento de satisfação e tranquilidade perante a execução pública de uma peça musical depende de uma boa preparação da mesma. O estudo deve ser feito de forma a que se vão assimilando e automatizando diferentes capacidades. Para ir ganhando progressivamente confiança, maestria, segurança com o instrumento e com a mesma música é necessário fazer-se um historial de pequenos êxitos. Para isso é necessário que se dêem estes três elementos: uma correcta escolha do repertório, um bom trabalho técnico-musical e uma boa preparação psicológica. (Molino, 2006).

## 4.6. Instrumentos de recolha de dados

Para conseguirmos captar *os sons e as imagens* dos momentos de representação do *aqui e agora* que, tal como sabemos, são irrepetíveis e imediatos nestes processos de investigação-ação (Sousa, 2010; 2012), e uma vez que se trata de uma metodologia onde estes *sinais sonoros* são fontes fundamentais ao longo deste estudo, entendemos da maior pertinência recorrer a instrumentos de pesquisa que nos permitissem a sua representação prática.

Recorremos, portanto, à preciosa colaboração da *Etnografia* no contexto da *Antropologia Visual* de modo a que os reflexos emitidos através dos registos das *imagens fotográficas, filmicas e videográficas*<sup>1</sup>, bem como dos *diários de bordo* dos alunos e do autor e professor orientador deste Programa, nos conseguissem transportar para o mundo vivencial dos contextos e dos momentos artísticos e musicais realizados, os quais se revestiram de grande importância para o trabalho em curso.

De acordo com Lídia Máximo-Esteves na sua obra *Visão Panorâmica da Investigação-Ação* (2008) encontramos esta mesma inquietação, no sentido de que não só *os sons como as palavras ditas e registadas* contenham um efetivo contributo para a descrição analítica dos processos de investigação de análise qualitativa, como é este modelo de Investigação-Ação. Citando esta autora podemos confirmar que:

*Os professores registam com alguma regularidade recorrendo à imagem. As novas tecnologias divulgaram e facilitaram o recurso à fotografia. (...) As imagens registadas não pretendem ser trabalhos artísticos, apenas documentos que contenham informação visual disponível para mais tarde, depois de convenientemente arquivadas, serem analisadas e reanalisadas, sempre que sejam necessárias, e sem grande perda de tempo. Permitem por exemplo inventariar os objectos da sala - os produtos artísticos das crianças (...) ou ainda actividades de encenação e de dramatização (Máximo-Esteves, 2008, pp. 90-91).*

Ainda nesta perspetiva, encontrámos também os *vídeos etnográficos* como excelentes fontes de registo para os investigadores.

*Bunford (2001) refere a existência de professores investigadores que utilizam a análise de vídeos como fonte primária para a sua investigação e comunicação das mesmas. (...) O apresentador descreve o contexto em que o seguimento do vídeo se*

*insere apresentado depois as questões de investigação acerca do excerto em foco. (...) Pode também recorrer-se ao tripé fixo focado para o espaço ou grupo que se deseja observar (citado por Máximo-Esteves, 2008, p. 91).*

O *Diário de Bordo* é um outro instrumento de recolha de dados, que consiste na utilização de um *caderno de apontamentos*, onde o investigador regista diariamente os elementos que entende pertinente para o seu estudo científico (Sousa, 2008; 2010; 2012).

Outros instrumentos de pesquisa poder-se-ão ainda conjugar com este paradigma de investigação científica, com base no modelo de Relação Pedagógica (RP) de Renald Legendre (2005) que aplicámos ao nosso estudo, tais como, *questionários, grelhas de avaliação, inquéritos, entrevistas*, entre outros, desde que o investigador o entenda por conveniente.

Passamos então à apresentação dos instrumentos de recolha de dados utilizados ao longo desta pesquisa.

- **diários de bordo dos alunos,**
- **questionários.**
- **imagens filmicas e fotográficas**

#### **4.7. Síntese da planificação global das Sessões do Programa**

Como síntese global do trabalho realizado ao longo das várias sessões do nosso Programa de Intervenção, podemos dizer que houve um crescimento gradual da capacidade e segurança demonstradas na aprendizagem e na execução das peças musicais escolhidas. Tanto as alunas de Teatro Musical como as de Canto demonstraram entender que para uma boa *performance* é necessário preparar passo a passo a *ária/canção* a ser interpretada. Desde a primeira sessão em que nos focamos essencialmente na questão musical, passando pela técnica vocal, e na expressividade já nas sessões finais relativas a cada peça, a evolução qualitativa da *performance* em contexto aula partilhada foi bastante significativa no sentido em que a comunicação com o público (outras colegas e professores) começou a acontecer.

## **CAPÍTULO V: ANÁLISE DE DADOS**

## 5.1. Introdução

Depois do Programa realizado, somos chegados a um capítulo fundamental deste Projecto Educativo: a **Análise dos Dados** descritos pelos Sujeitos (S) e pelos Agentes (A) intervenientes ao longo das sessões. Após a sua análise, seguiremos para a **Interpretação dos Resultados**. Para realizar estas funções as quais nos permitirão aferir e consolidar os efeitos e a eficácia dos objetivos a que nos propusemos, iremos recorrer a uma metodologia de **análise de conteúdo**.

Esta metodologia, segundo Bardin, consiste no

*(...)método das categorias, espécie de gavetas ou rúbricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem (Bardin, 1977, pp. 36-37). (...) A análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens (Bardin, 1977, p. 38).*

De acordo com o mesmo autor, a **análise de conteúdo** trabalha com a palavra e com o texto, proveniente das mensagens e da comunicação recebidas através das retroações escritas nos *diários de bordo*, nos *questionários* e ainda através das *imagens* e dos *vídeos etnográficos*, utilizados ao longo dos trabalhos do Programa de Intervenção.

Tomando em consideração (...) *as significações (conteúdo), eventualmente a forma e a distribuição destes conteúdos a análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça* (Bardin, 1977, pp. 43-44). Nesta perspetiva, vamos procurar dar significado aos conteúdos extraídos dos instrumentos de pesquisa, procurando que os momentos *aqui e agora*, irrepetíveis em situações de *performance*, se transformem em elementos clarificadores dos *sinais (in)visíveis* que desejamos transmitir.

Neste sentido, os instrumentos utilizados foram analisados, tendo como linhas de análise os objetivos da investigação em questão. Esses dados serão analisados qualitativamente de *modo a compreender melhor o comportamento e experiência humanos* (Bodgan e Bicklen, 1994 citado por Sousa, 2010).

Reforçando estes princípios orientadores, passamos a uma fase importante da análise de conteúdo que consiste na **organização categorial** dos elementos recolhidos. Bardin (1977) fala-nos dessa **análise categorial** da seguinte forma:

*O objecto da análise de conteúdo é a palavra (...) a análise categorial temática é, entre outras, uma das técnicas da análise de conteúdo. (...) O objectivo (...) da análise de conteúdo, é a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo), para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem (Bardin, 1977, p.46).*

Passemos, então, à **análise de conteúdo**, dividindo os elementos recolhidos da seguinte forma: *Temas, categorias, subcategorias e indicadores* (Sousa, 2014). À luz desta classificação teremos presentes os conteúdos extraídos dos contextos e procedimentos metodológicos, seguindo a metodologia de análise qualitativa, baseada no modelo de Relação Pedagógica (RP) Legendre (2005), tal como já referimos. Entendemos desta forma, proporcionar uma acessível percepção do impacto deste Programa musical com objetivos centrados na *prevenção da ansiedade na performance*, em jovens cantoras.

## 5.2. Análise Categorial

### TEMA 1 – PROGRAMA DE INTERVENÇÃO: SESSÕES PERFORMATIVAS

- **Categoria 1: Aprendizagens**
  - **Subcategoria 1: domínio técnico-musical**

#### **Indicadores**

Os indicadores foram elucidativos no sentido de se verificar, desde o primeiro momento da abertura deste Programa, dos momentos de *ansiedade* que as aprendizagens provocaram nos Sujeitos (S). Algumas alunas demonstraram de tal forma esses *receios* e esses *medos*, que pelos comentários que se seguem, nos conduzem à pertinência da reflexão

sobre os mesmos. Serão indicadores preciosos para o professor da Classe de Canto, no sentido de estudar formas e estratégias de ensino aprendizagem, mais vocacionadas para a perceção destas problemáticas. Seguem-se as transcrições obtidas.

## **Pelos Sujeitos (S)**

*Nesta primeira sessão não me senti muito confortável a cantar pois não consegui atingir a maioria das notas, talvez devido se calhar devido ao nervosismo por ser a primeira sessão. Na próxima vez vou corrigir o que não consegui fazer nesta (Inês Villadelprat).*

*Em relação à técnica tenho que abrir mais a boca a cantar pois fica tudo diferente e usar mais o apoio do corpo, essencial para a respiração (Inês Villadelprat).*

*Já consegui parar de abanar tanto o corpo e as pernas a cantar o que prejudicava muito (Inês Villadelprat).*

*Na primeira música ainda estava “presa” à partitura, portanto não correu tão bem (Clara Capucho).*

*O facto de ainda ter dificuldade em fixar um ponto e “concentrar” a minha voz fez com que a voz se “apagasse” e não se ouvisse bem (Daniella Reis).*

*A música é uma linha contínua que só acaba no final da música (Maria Oliveira).*

## **Pelos Agentes (A):**

### **A pianista acompanhadora**

*Today we were focusing on detail in music- very important aspect of performance (Cecília Siebrits).*

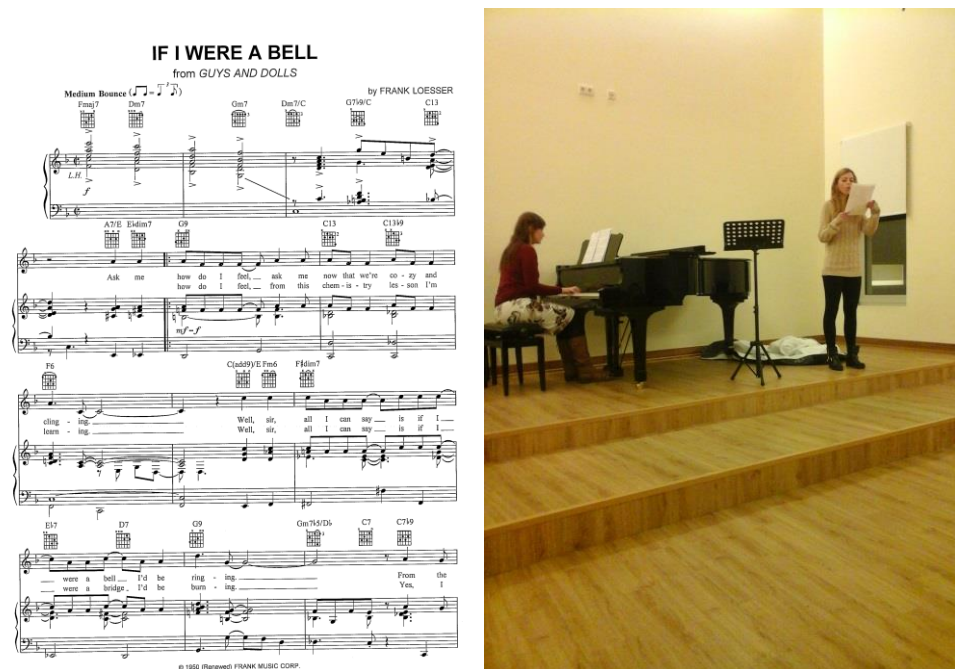
### **A professora de Canto**

*Ao longo desta sessão tive a percepção das inseguranças das alunas. Quer ao nível técnico quer ao nível musical. Como professora de Canto e coube-me comentar e corrigir os aspetos que entendi pertinentes para uma melhor execução e assim conseguir transmitir segurança às alunas.*

*Enquanto espectadora reconheço que a segurança musical e técnica são uma porta para a liberdade das alunas. Ainda que, nomeadamente os alunos de Teatro Musical, tenham bastante resistência ao assimilar das questões técnicas vocais, sem dúvida que esse é o grande*

*objetivo do estudo do Canto. Só assim, ao longo do tempo, cantar será cada vez mais fácil*  
(Patrícia Quinta)

Segue-se uma imagem que ilustra da lógica do contexto da realização do Programa. As alunas cantam acompanhadas ao piano para o grupo de colegas da Classe de Canto.



The image contains two parts. On the left is a musical score for the song "IF I WERE A BELL" by Frank Loesser, from the musical "Guys and Dolls". The score is in G major and 4/4 time, with a tempo marking of "Medium Bounce". It includes piano accompaniment and a vocal line with lyrics. On the right is a photograph of a young woman, Daniella Reis, performing on a small stage. She is standing and holding a sheet of music, while another person is seated at a piano to her left, providing accompaniment. The stage has a wooden floor and a whiteboard in the background.

Imagem 7. Imagem significativa de um momento de *performance* da aluna Daniella Reis

## ○ Sub-categoria 2: Expressividade

### Indicadores

Nesta sessão, os indicadores são muito significativos, no sentido de nos darem a conhecer o *respeito* que existe nestas jovens cantoras acerca da questão da expressividade na transmissão das suas peças musicais. A professora adverte para necessidade do conhecimento acerca dos significados desta expressividade.

## **Pelos Sujeitos (S)**

*Nesta sessão aprendi a respeitar mais os crescendos e diminuendos e a cantar com os acentos na música da última sessão (Inês Villadelprat).*

*Reparei também que a expressividade tornou o som mais bonito (Maria Clara Capucho).*

*Recitativo: Começo a pensar no que digo, no significado, sou uma Condessa e não uma “Susanna” (Inês Monteiro).*

## **Pelos Agentes (A)**

### **A pianista acompanhadora**

*Students are clearly feeling more comfortable and are projecting much better towards the audience. (Cecília Siebrits).*

### **A professora de Canto**

*Muitas vezes os alunos abordam uma canção/ária partindo de uma concepção prévia de expressividade. O que não é de todo negativo uma vez que revela sensibilidade e cunho pessoal no que estão a interpretar. No entanto, acontece na maioria das vezes que essa interpretação/expressividade fica comprometida pela falta de trabalho técnico adequado à sua realização (Patrícia Quinta).*

- **Categoria 2: Consciencialização das aprendizagens**
  - **Subcategoria 1: Motivação**

## **Indicadores**

Os indicadores são pertinentes no sentido de no darem a percepção dos horizontes que se incluem na motivação, enquanto base estrutural desta *performance* que todas as

alunas desejam. As *palavras escritas* expressam o desejo do gosto pela prática do Canto e pelo seu aperfeiçoamento.

### **Pelos Sujeitos (S)**

*Eu canto por alguma razão, porque gosto. Por isso, tenho de fazer uma boa performance (...) Agora o meu pensamento é “vou dar o meu melhor e mostrar a estas pessoas do que sou capaz” (...) Se eu me preparo para participar num concerto é porque gosto de o fazer e também porque gostaria de ganhar mais experiência através dessa participação (Maria Oliveira).*

*Irei procurar melhorar (Daniella Reis).*

*Acho que tenho de estudar melhor a música e talvez sentir-me mais confiante. Tentarei melhorar (Teresa Lapa).*

*Para o controlar revejo a o trabalho e concentro-me nas partes em que tenho mais dificuldade para melhorar e sentir-me mais segura (Clara Capucho).*

### **Pelos Agentes**

#### **A professora de Canto**

*Como educadora muitas vezes me questiono acerca de como levar os alunos a nunca deixar de (gostar de) cantar. Penso que é essa a base fundamental para o trabalho individual e para uma evolução no domínio do instrumento. Tento sempre “recordar” aos meus alunos o gosto que eles têm pelo canto e o que os levou até ali. Sinto que isso os ajuda a sentirem-se mais confiantes em si mesmos e na sua execução (Patrícia Quinta).*

#### **○ Subcategoria 2: Relaxamento**

### **Indicadores**

Os indicadores conduzem-nos pelos percursos do relaxamento corporal, da postura corporal, fundamentais pela sua importância da qualidade vocal sonora. Torna-se necessário adquirir através destas práticas em contextos educativos e no quotidiano.

## **Pelos Sujeitos (S)**

*A música está mais preparada, só falta a calma total na respiração (Inês Monteiro).*

*Fazendo um aquecimento rigoroso onde incluí exercícios de relaxamento, dando palavras de incentivo e relembrando tudo o que já foi trabalhado. (Inês Monteiro).*

*Alguma preparação de psicologia por parte dos professores, aplicação de técnicas de meditação e relaxamento em aulas e abordagem do tema por parte dos docentes, tal como a Professora Patrícia tão bem faz (Inês Monteiro).*

*Ao longo do tempo e quanto mais atuações vai tendo, apercebemo-nos de que os medos e ansiedades só prejudicam e que há forma de os reter através de vários exercícios de relaxamento, de respiração, de massagens faciais, de exercícios de “aquecimento”, entre outros (Inês Villadelprat).*

## **Pelos Agentes**

### **A pianista acompanhadora**

*In my opinion these “performance lessons” are a wonderful opportunity for students to gain performance experience in a more relaxed environment (Cecilia Siebrits).*

### **A professora de Canto**

*Na primeira sessão fizemos exercícios de quebra-gelo e relaxamento, respiratórios e de movimento. Dependendo da personalidade e do estado anímico do aluno estes exercícios deverão ajudar a uma preparação física e mental equilibrada que corresponda às necessidades que o exercício do Canto exige (Patrícia Quinta).*

## **TEMA 2: ANSIEDADE NA PERFORMANCE – EDUCAR PARA PREVENIR**

- **Categoria 1: Prevenção do estado de ansiedade na performance**
  - **Subcategoria 1: Equilíbrio técnico - emocional na performance**

## **Indicadores**

Os indicadores são demonstrativos da pertinência de que se revestem os estados emocionais na *performance*. As alunas exprimem a ansiedade em não conseguir o seu equilíbrio técnico e preciso, e por isso, não lhes é proporcionado o conforto que desejariam para prosseguir de forma calma e tranquila nas suas atuações.

## **Pelos Sujeitos (S)**

*Tenho ainda é de melhorar um pouco mais e decorar a música para ficar mais confortável* (Daniella Reis).

*A cantar esta música (By the Sea) sinto-me um pouco perdida por causa dos meus problemas com o ritmo* (Inês Coelho).

*O problema com o ritmo é o que me faz ter ansiedade, estou mais nervosa, sempre com medo de falhar* (Inês Coelho).

*Quando já tenho a música preparada, tenho de tratar de cativar o público e dar uma mensagem. Quando ainda não sei a letra nem as notas direito tenho de estar muito mais concentrada e muito mais focada na folha para evitar desafinar* (Maria Oliveira).

*Esta “não preparação” fez-me ficar mais nervosa que na outra sessão, tanto que quando acabei a música estava a tremer* (Teresa Lapa).

*Mas, apesar de tudo, sinto-me sempre mais confortável a cantar em conjunto pois a responsabilidade não é só minha mas de todos, do conjunto, em fazer uma boa apresentação* (Inês Villadelprat).

*Por vezes esta ansiedade decorre também durante o concerto, o que leva a uma respiração mais curta e tendência para desafinar e talvez nem colocar a voz no devido sítio* (Maria Oliveira).

*O meu nível de ansiedade dependente da importância que o concerto tenha para mim e do meu nível de preparação para o mesmo* (Inês Monteiro).

## **Pelos Agentes**

### **A pianista acompanhadora**

*The experience was more enjoyable for them and as a result the level of singing was much higher (Cecilia Siebrits).*

### **A professora de Canto**

*Sinto que a insegurança a todos os níveis, seja por falta de estudo ou por dificuldades em resolver determinadas questões técnicas, faz com que os alunos se sintam muito ansiosos em relação a uma exposição, mesmo sendo perante os colegas e professores. No entanto, essa ansiedade é muitas vezes irracional e teima em estar presente por razões alheias à realidade. É também sobre ela que gostaria de poder intervir um pouco mais e, acima de tudo, de a prevenir (Patrícia Quinta).*

#### **○ Subcategoria 2: A função do Professor de Canto**

### **Indicadores**

Os indicadores evidenciam a função do professor de Canto, enquanto Agente (A) mediador na prevenção dos estados de ansiedade em contextos de *performance*. As alunas exprimem a importância na qualidade da presença do professor nos momentos decisivos das atuações. As experiências vividas fazem com que as alunas procurem formas de *performance* provocando situações concretas com a presença de outras pessoas, muitas vezes com amigos, família, entre outros, pretendendo adquirir segurança necessária.

### **Pelos Sujeitos (S)**

*Para além dos conselhos dados pela professora, tive, também, vários tipos de aula: sozinha, apenas com a professora, outras vezes com uma pessoa sentada a ver, por vezes também me levava a juntar-me a um outro aluno, de um outro professor, ou não, e cantar com este (Maria Oliveira).*

*A professora de Canto, em dias de concerto e mesmo nos dias/aulas anteriores, apazigua os alunos e ajuda a preparar psicologicamente para a apresentação. Sendo verdadeira e objectiva na avaliação do meu trabalho, dando-me uma perspectiva de como poderá vir a correr a apresentação (Teresa Lapa).*

*Conversando abertamente, estando sempre disposta a ouvir os alunos sem os julgar. Torna o ambiente mais “leve”. Mas, relativamente a este assunto do medo e da ansiedade, preocupa-se em nos ajudar através dos exercícios que vamos fazendo ao longo das aulas como já referi. O diálogo sem medos nem constrangimentos com o professor/a. Ajuda mesmo muito! (Inês Villadelprat).*

*O facto de o Professor acompanhar e ensinar técnicas e fornecer recursos para o controlo deste efeito (ansiedade) é muito importante, e devia fazer parte da formação de qualquer músico/performance (Inês Monteiro).*

*Através de exercícios de respiração, conversas sobre a ansiedade antes de uma apresentação e maneiras de a controlar e da sua presença e apoio (individual ou para todos os alunos) na maior parte das apresentações (Maria Clara Capucho).*

## **Pelos Agentes (A)**

### **A pianista acompanhadora**

*Prof. Patrícia's comments were both informative and supportive (Cecilia Siebrits).*

### **A professora de Canto**

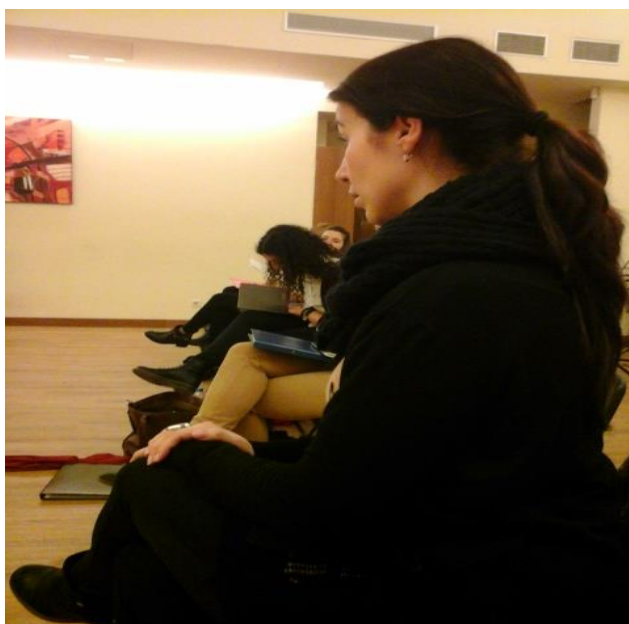


Imagem 8. Professora Patrícia Quinta - como Agente (A) da Investigação, num dos auditórios da AMVP onde decorreu o Programa

*Acredito que a abordagem do tema da ansiedade/medo perante uma situação de performance ajuda por si só o aluno a consciencializar-se de que é um problema transversal que afeta mais ou menos toda a comunidade artística. É importante saber interpretar e desconstruir esses sintomas e conduzi-los a uma energia positiva que se transformará numa sensação de prazer. O aluno deve ser levado a encarar as performances como momentos de grande satisfação (Patrícia Quinta).*

## **Categoria 2: O cantor, o público e a performance**

### **Indicadores**

Neste momento os indicadores apontam indícios de perspectivas de mudança, no contexto das atitudes das alunas perante a *performance*. Se por um lado se sentem com alguma *ansiedade* perante essa situação, por outro lado, começa a sentir-se, e a perceber-se, que através das suas retroações, e das retroações da acompanhadora e da professora de Canto, existe uma maior consciencialização de que estas situações podem melhorar e até desaparecer, desenvolvidas no contexto do Programa.

### **Pelos Sujeitos (S)**

*Quando cantei sem olhar para as partituras correu muito melhor pois esqueci mais o nervosismo e foquei-me mais a cantar para o “público” a fazer o que gosto. Na próxima sessão vou tentar deixar isso de lado e aproveitar o momento a cantar (Inês Villadelprat).*

*Como estão mais pessoas à volta, e, ainda por cima, a pianista não conhecia a minha música, senti um bocado de mais pressão. Mas, como já tive algumas audições e ensaios em conjunto, até foi divertido cantar para as outras à volta (Maria Oliveira).*

*Quando comecei a cantar, por incrível que pareça, fiquei menos nervosa (coisa que nunca tinha acontecido) (Teresa Lapa).*

*Completamente diferente da primeira sessão do **Programa!** Senti muito mais a música e encarei mais o público. Pensei no que estava a dizer e foi como se estivesse num palco na peça que estava a cantar (*The King and I*) (Maria Clara Capucho).*

*Desta vez fui logo a primeira, por isso estava um bocadinho mais insegura (Maria Clara Capucho).*

*Os olhares pousados em mim, a sensação de avaliação constante (Inês Monteiro).*

*Na minha opinião, o medo que sinto também se relaciona muito quando membros da minha família vão ver e até mesmo a minha professora, pois não os quero desapontar ou desiludir se algo correr mal (Inês Villadelprat).*

*Também sinto ansiedade quando é um público com muitas pessoas que conheço (Teresa Lapa).*

*Num instrumento tão pessoal e exposto como a voz a necessidade de controlo de ansiedade é muito importante, pois tudo transparece. (Inês Monteiro).*

## **Pelos Agentes (A)**

### **A pianista acompanhadora**

*In my opinion these “performance lessons” are a wonderful opportunity for students to gain performance experience in a more relaxed environment (Cecilia Siebrits).*

### **A professora de Canto**

*Na realidade, o Canto é o instrumento mais exposto de todos... Ter consciência de uma boa ou má postura e das suas consequências visuais e auditivas é muito importante. Há que trabalhar essa questão para que se torne uma capacidade adquirida e automatizada. Os olhos colados na partitura ou no chão, por exemplo, curvam o nosso instrumento, diminuem a capacidade respiratória e anulam por completo qualquer comunicação com o público. Apercebi-me da importância de que se revestiu este Programa (Patrícia Quinta).*

- **Síntese das retroações**

Neste capítulo selecionamos a partir dos registos adquiridos, através dos instrumentos de investigação os conteúdos que melhor se adaptaram aos contextos das categorias

elaboradas, e que nos pareceram mais significativas e reveladoras em relação a cada uma delas.

Procurou-se transmitir os sentimentos e opiniões dos Sujeitos (S) e dos Agentes (A) da investigação, durante e após o **Programa de intervenção**.

Apesar de já conhecermos as alunas em questão, os seus depoimentos foram extremamente reveladores e ajudaram imenso a que as conhecêssemos melhor e as pudséssemos ajudar no sentido de conhecer melhor os seus pensamentos.

Foi feita uma descrição e análise tendo em conta a singularidade, e a especificidade de cada aluna, interpretando as suas *palavras*, os seus *significados*, as suas *sensações e emoções*. Fez todo o sentido, no contexto deste Projeto Educativo, analisar *em simultâneo, a produção de conhecimentos sobre a realidade, a inovação no sentido da singularidade de cada caso, a produção de mudanças sociais e, ainda, a formação de competências dos intervenientes* (Guerra, 2002, citado por Sousa, 2010).

No próximo capítulo passaremos a conhecer a Interpretação destes mesmos dados, com o objetivo de avaliar até que ponto as nossas premissas foram alcançadas.

## **CAPÍTULO VI – INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS**

## 6.1. Introdução

*A interpretação dos resultados obtidos, feita à luz dos objectivos e do suporte teórico, é fundamental. Além da descrição, a análise de conteúdo deverá não só possibilitar a compreensão do fenómeno que constitui o objecto de estudo, como fazer o investigador chegar à sua explicação e podendo mesmo nalguns casos, fazê-lo chegar a formas de previsão (Ferreira, 2008, pp. 276-277).*

Ao longo deste capítulo serão **Interpretados os Resultados** da nossa Investigação. Em primeiro lugar parece-nos relevante realçar, de acordo com os *diários de bordo* onde foram registados, pelas alunas envolvidas, os seus sentimentos e opiniões em relação ao **Programa de Intervenção**, que ficaram bem patentes nas retroações realizadas após as sessões do Programa.

A abordagem do tema *Ansiedade na Performance*, através da partilha da exposição de sentimentos e de *desacertos* comuns, contribuiu de forma decisiva para corrigir e ajudar a entender, ainda que com manifestações diferentes, que esta problemática existe tornando-se comum e transversal a todas as alunas e a todos os cantores e atores.

Ainda que o número de sessões realizadas não fosse o desejado, todas elas se referiram à abordagem do tema como um aspeto positivo **para a consciência e aceitação da ansiedade perante a performance**, o que vai de encontro à teoria de Dalia (2004), segundo a qual com a exposição frequente ao agente *ansiógeno*, e ao cometer de *erros* também experimenta que não será justificável esse esforço físico e corporal, porque não acontece nada que justifique tais reações. Se isto se repete gradualmente a resposta de ansiedade perante um erro vai diminuindo pelo que a probabilidade de fazer outro erro diminui e assim sucessivamente.

## 6.2. Interpretação dos Resultados

*Este deseo de “compartir” la belleza descubierta en una partitura o lo compuesto creativamente con alguien , es inherente a al misma música, puesto que ésta es un lenguaje , y todo lenguaje es creado para comunicar, para transmitir mensje, emociones (Manresa, 2006, p. 8).*

Os resultados deste **Projecto Educativo** revelaram-se muito significativos. As perspetivas obtidas, à luz das visões da psicologia da música e de visões *etnográficas* traduzidas pelos Sujeitos (S) de aprendizagem e pelos Agentes (A) intervenientes neste processo, confirmam a necessidade de reformular formas e estratégias que conduzam os alunos a melhor compreenderem e a melhor vivenciarem as situações de *performance*.

Platão dizia num dos seus escritos: *O que faz andar o barco não é a vela enfunada, mas o vento que não se vê* (Platão, citado por Mattoso, 2006, p.1).

Perante esta visão de Platão, somos conduzidos a estados meditativos que ultrapassam a normalidade do quotidiano dos professores e dos alunos, em meios artísticos e musicais. Nestas situações de ensino-aprendizagem a função do professor revela-se de capital importância. As alunas referem-se aos seus *medos e ansiedades* e torna-se necessário criar espaços onde a experiência física, psíquica e performativa conduza os caminhos da reflexão crítica e analítica sobre estas questões.

Ao longo deste percurso de investigação-ação, observámos a questão dos professores de Canto, extensíveis a outras áreas de ensino, que se tornam como um *vento* que sopra na *obscuridade do seu trabalho* concreto junto dos seus alunos. São eles *os impulsionadores* das *boas-práticas* e das *mudanças performativas* dos mesmos.

É necessário, portanto, saber interpretar os *sinais não visíveis* dos momentos de retroação e de síntese através das palavras *ditas, das imagens e dos sons experimentados* expressos através das *imagens fotográficas e filmicas*, tal como se poderá verificar pelos registos efectuados ao longo dos trabalhos realizados.

Por forma a evidenciar de forma mais precisa o impacto dos resultados obtidos retomemos a **questão central desta pesquisa**, formulada no início desta investigação.

- **De que maneira será possível preparar os estudantes de música para adaptarem o seu estudo por forma a melhor compreenderem os aspetos físicos e psicológicos que podem levar a estados de ansiedade aquando da *performance* e assim a reduzir e prevenir?**

Nesta dinâmica de pesquisa, a construção e a busca de significados que contribuam para a atenuação dos motivos que provocam a *ansiedade* mencionada, construímos todo um Quadro Teórico-Conceptual, onde as questões do Canto foram tratadas e trabalhadas, enquanto formas de expressão a artística e de motivação na sala de aula e em diferentes contextos.

Focámo-nos, fundamentalmente, nas questões da *performance* enquanto momento de ansiedade e de nervosismo, para enquadrar este desafio junto dos Sujeitos (S) de aprendizagem procurando incutir-lhes o sentido do que, normalmente, sentem e exprimem. Procuramos imprimir em todas, e em cada uma delas em particular, a beleza do Canto, enquanto momento de prazer, de comunicação, de alegria e de expressividade, de encontro livre e criativo tanto consigo próprias enquanto cantoras, como com o público.

*El éxito de cada actuación es mucho mas importante de lo que se imaginamos a simple vista; que el concierto constitua para nosotros, en su conjunto, un éxito o un fracasso va más allá del próprio orgullo e de la consequente satisfacción/insatisfacción que conlleva a un resultado u outro. Estos actos y impresiones que dejan en el estudiante son momentos fuertes del processo formativo de un músico y, como tales, van forjando en la mente un camino que puede llevarnos a muy diversos lugares (Manresa, 2006, p.10).*

Na continuação desta pesquisa, enquadrámos o seu Estudo Empírico, tal como foi dito e referenciado nos capítulos anteriores, sobre a conceção, implementação, avaliação e validação de um *Programa de Intervenção*, onde as práticas da *performance* foram o seu foco central. A reflexão explicativa realizou-se no âmbito dos parâmetros que enunciamos ao longo da *análise de dados* (Sousa, 2010), tendo como alicerces científicos o modelo de Relação Pedagógica (RP), de Renald Legendre (2005), que referimos.

Sobre a aplicação deste modelo de Relação Pedagógica (RP) ao nosso estudo, verificamos que o mesmo se adaptou, completamente, ao contexto da problemática em estudo e que os indicadores de referência são, efetivamente, conclusivos quanto à eficácia do

Programa implementado, verificando-se uma efetiva **Relação Pedagógica (RP)** traduzida nas aprendizagens efetuadas pelos Sujeitos (S).

As **Relações Bionómicas** do modelo confirmam a existência das seguintes Relações Pedagógicas:

A **Relação de Aprendizagem** - na interação que se estabeleceu entre os Sujeitos (S) de aprendizagem e o Objecto (O) de estudo, traduzido na relação que as alunas estabeleceram com o Programa de Intervenção.

A **Relação Didática** - na interação que se estabeleceu entre os Agentes (A) e o Objecto (O) de estudo, traduzido na relação que a professora de Canto, a acompanhadora de piano e a Orientadora científica deste estudo estabeleceram com o Programa de Intervenção.

A **Relação de Ensino** - na interação que se estabeleceu entre os Agentes (A) e os Sujeitos (S) de aprendizagem, traduzida na relação que a professora de Canto, a acompanhadora de piano e a Orientadora científica estabeleceram com as alunas intervenientes neste Programa.

Passamos de seguida à discussão e à interpretação dos resultados segundo os *temas* delineados e as *categorias* e *subcategorias* organizadas.

### 6.2.1. Sobre o Programa de Intervenção

Os **indicadores** que obtivemos, evidenciam que a *arte de cantar* nos permite entender a **expressividade** enquanto forma de comunicação que inclui, inequivocamente, a relação que se estabelece e de que forma se interage com o público. Esta **expressividade** exige trabalho, dedicação, e que para a obtenção de resultados positivos não acontece de forma espontânea, tal como refere a professora de Canto.

Sobre a **motivação** os indicadores permitem-nos perceber o quanto os Sujeitos (S) de aprendizagem necessitam de adquirir mais *confiança* em si próprias, mais *auto-domínio*,

maior *conhecimento das peças em estudo* e maior *concentração rítmica*, o que lhes proporcionará um maior estímulo para os percursos a que se propõem.

Sobre os **objetivos do Programa** percebemos que esta experiência **se revelou** muito *motivadora, libertadora de tensões, de conflitos interiores*, e de **consciencialização** das limitações próprias de cada uma, e de todas em particular. Com mais acuidade em determinada altura do seu desenvolvimento, foi **revelador** de *momentos preciosos de descoberta das situações de performance, comuns* a todos os que vivem no mundo musical e artístico.

○ ***Sobre os Sujeitos (S) de aprendizagem e a sua relação com o Programa***

Ao longo deste Programa de Intervenção foram abordados **aspectos técnicos e musicais**. Através dos *diários de bordo* podemos concluir que a **execução técnica** e o **conhecimento da partitura** se revelaram fundamentais para que existisse segurança e um sentimento de satisfação por parte das alunas em situação de *performance*.

Nos seus discursos abordaram questões como **respiração, dependência da partitura, ritmo, postura corporal, emissão vocal** e relacionaram-nas, a maior parte das vezes, com o *sair bem ou sair mal*, isto é, com o resultado da sua *performance*.

No que se refere à **expressividade**, as alunas pouco se referiram a esta questão, talvez pelo seu grau ainda *básico* no percurso da aprendizagem do Canto. No entanto, houve quem se referisse a ela como caminho para uma melhor qualidade sonora e técnica.

Ao longo das sessões a pianista enquanto acompanhadora deste processo foi sentindo melhorias significativas no que diz respeito àquilo que de expressivo se poderia retirar da interpretação das alunas, uma vez que se sentiam mais à vontade e relaxadas. Muitas vezes a professora de Canto também verificou que o canalizar dos seus comentários às execuções das alunas, no sentido de uma exigência da componente expressiva, tinha, nas mais centradas nas suas dificuldades, um efeito benéfico na sua melhoria técnica. Pode parecer contraditório em relação ao encarar o rigor técnico e musical como base de uma liberdade interpretativa, mas pensamos que aí o factor *personalidade do aluno* possa ser uma variável de grande influência em relação ao resultado final.

Num estudo realizado por Mello et al. (2013) chegou-se à conclusão que quanto mais velho fosse o cantor maior a possibilidade da expressividade se tornar importante. Segundo alguns autores por ele citados (Salgado, 2001; Paula e Borges, 2004; Mauléon e Martinez, 2004), a *emoção* deve fazer parte de toda *performance*, porem é necessário um estado de controlo, para que as reações inerentes a ela não interfiram na capacidade do cantor em estabelecer uma relação com a plateia. Ou seja, *a emoção não pode interferir* de forma negativa no controlo vocal e na incorporação do personagem.

○ *Sobre o papel do professor de Canto*

Nas suas reflexões, a professora de Canto aborda vários aspectos que considerou pertinentes. A **consciencialização das aprendizagens** refere-se à componente cognitiva do processo de aprendizagem, isto é, ao facto das alunas conseguirem compreender de que forma conseguem atingir determinados objetivos. Duas **categorias** foram criadas que nos pareceram essenciais nesse processo: a **motivação e o relaxamento**. Em relação à primeira, em cada uma das sessões todas as alunas se mostraram bastante motivadas para melhorar aspetos técnicos nas sessões seguintes. O seu gosto pelo Canto, o reconhecer das suas dificuldades e a sua vontade em melhorá-las, assim como o mostrar a si próprias e aos outros daquilo que são capazes, foram alguns dos agentes motivadores apontados pelas alunas.

A professora identificou a **motivação** como a grande *chave* para o sucesso do processo de aprendizagem. No entanto, ao observar as suas alunas neste **Programa** verificou que muitas vezes ela é esquecida e dominada pela *não-preparação* das peças, ou ainda por *pensamentos negativos* que a impedem de ser o *motor* para uma boa execução. Neste sentido Molino (2006) diz-nos que ter uma **motivação intrínseca**, isto é, cantar pelo prazer de o fazer e não por razões alheias, como o agradar aos nossos pais ou pelo reconhecimento público, leva a que a ansiedade prejudicial, vinda da expectativa da opinião dos outros, da sua aprovação e dos seus elogios ou críticas, seja eliminada.

Considerou o **relaxamento** como um caminho para chegar a um bom **equilíbrio técnico-emocional** na *performance*. Talvez por fazer parte do quotidiano das alunas em

contexto de aula ou *pré-performance*, o **relaxamento** constitui um dos indicadores mais abordado. As alunas associam-no ao trabalho feito em conjunto com a professora na preparação da *performance* através de exercícios de respiração e movimento. Por considerar este fator de grande importância para a uma boa emissão vocal, e conseqüentemente uma boa *performance*, no início de cada sessão, a professora de Canto realizou sempre **exercícios de relaxamento** em conjunto com as alunas, com o objetivo de preparar o seu corpo e a sua mente para a *performance*.

Segundo Molino (2006), *realizar exercícios de respiração e relaxamento mental e corporal habitualmente mas especialmente antes de uma performance ajuda a controlar uma ansiedade excessiva*. No entanto, a autora reforça que de nada valem os exercícios, se o trabalho técnico, de vários dias anteriores, não estiver assimilado.

A **professora de Canto**, referiu ainda, que o rigor musical não retira liberdade, antes pelo contrário, ele é considerado a base de uma expressividade sem limites. Observou que **quanto maior era o conhecimento musical da obra a interpretar** maior a liberdade de expressividade e de comunicação das alunas com a plateia assistente. Nesta perspetiva, citamos Stohrer (2006), o qual tendo sido instrumentista e cantor, afirma que os instrumentistas têm em relação aos cantores a representação de um mau músico, principalmente em relação ao ritmo. Por outro lado, quando um cantor se mostra independente e seguro musicalmente perante uma orquestra, os instrumentistas e maestro dão-lhe bastante importância e reconhecimento.

#### ○ *Sobre a acompanhadora de piano*

A pianista acompanhadora deu também bastante relevo à questão do **rigor musical**. O facto de ser instrumentista pode ter influência, no sentido de concentrar grande parte do seu trabalho na linguagem musical uma vez que a linguagem verbal não se aplica. Assim, um pianista acompanhador pode acompanhar e ajudar bastante vocal e musicalmente e até transportar um cantor para um dramatismo profundo (Stohrer, 2006). O trabalho de um pianista acompanhador é essencial à execução do canto e quanto maior o rigor e proximidade musicais mais fácil e próxima se torna a relação entre as partes.

### 6.2.2. Sobre a Ansiedade na *performance*

Em relação ao tema central da nossa Investigação, a *Ansiedade na Performance*, o nível da análise de conteúdo foi dividido em duas categorias: a primeira respeitante à **prevenção da ansiedade na *performance*** com incidência no **equilíbrio técnico-emocional**, sendo fundamental a atitude e o papel do professor de Canto. A segunda respeitante ao momento da *performance* a que atribuímos o nome de: **o cantor, o público e a *performance***.

Em primeiro lugar, e de acordo com a maioria das teorias sobre o tema, aquela que parece ser a grande condição para que os efeitos da ansiedade sejam benéficos, é o equilíbrio técnico-emocional. Nos seus registos, as alunas relacionaram, sempre pela negativa, os aspetos técnicos à sensação física e psicológica do momento da *performance*. Nomeadamente, a sensação de (des) conforto (*estar a tremer, com as mãos a suar, o coração a bater mais rápido*) com as falhas técnicas e musicais de respiração, de ritmo, de memorização do texto, a *não-preparação*, isto é, com a *insegurança* a vários níveis.

Em relação a esta categoria tanto a *pianista acompanhadora* como a *professora de Canto* sentiram que quanto maior era o estudo e a frequência da execução da peça, maiores eram a satisfação e o nível performativos. No entanto, a professora de Canto, sentiu que algumas vezes os *desacertos* técnicos e o *fechar na partitura* nada tinham de falta de preparação mas sim de uma *ansiedade destrutiva* que algumas vezes se apoderava das alunas.

As terapias cognitivas defendem exatamente o trabalhar desses pensamentos destrutivos e negativos através da sua substituição por pensamento positivos e realistas sobre as nossas capacidades e limitações, e também evitando generalizações a partir de atuações que não tenham corrido tão bem (Molino, 2006). Na orientação desses pensamentos o professor tem um papel fundamental.

**O papel do professor de Canto** surge então como categoria na nossa análise de dados. Todas as alunas se referiram à professora como elemento fundamental nesta preparação para enfrentar uma *performance*. O falar sobre o tema da ansiedade, *os exercícios*

*de relaxamento*, o recordar do trabalho realizado, a presença em audições e concertos são algumas das estratégias referidas. Neste sentido, numa das sessões, a pianista acompanhadora, também se referiu aos comentários da professora de Canto como *informativos e encorajadores*. A professora de Canto considera que o abordar o tema da ansiedade na *performance* é essencial para levar os alunos a saber interpretar os sinais do seu corpo perante uma situação de medo ou ansiedade, de modo a que possam, de uma forma mais consciente, lidar com eles e estes se tornem menos destrutivos e mais construtivos. Isto reforça a opinião de Dalia (2004) segundo o qual o professor, mesmo não tendo conhecimento de Psicologia Clínica, poderá intervir junto dos seus alunos tendo em conta determinados parâmetros como:

- i) não fomentar ideias irracionais sobre perfeccionismo e catastrofismo nos alunos;
- ii) premiar os esforços mais que os resultados;
- iii) aumentar a auto-estima, perante os *erros*;
- iv) expor os alunos o máximo de vezes possível em concertos e audições.

A **atuação pública** deverá ser o **motor de aprendizagem** de um instrumento musical. Assim, e de acordo com Pinto (2012), estes dados traduzem a importância que o professor tem nesse processo e aquilo que lhe cabe enquanto agente educativo e preventivo da ansiedade na *performance*.

Em relação ao momento da *performance* destacamos a **relação das alunas com o público**. Este foi um fator muito mencionado no que respeita àquilo que numa situação de *performance* leva as alunas a sentir, o que vai de acordo com a teoria de Sloboda e Woody (2007) citada por Wilson (2002) no que respeita aos fatores desencadeadores da ansiedade na *performance*. Segundo os seus relatos, um público conhecido ou familiar provoca em alunas diferentes reacções diferentes: preocupação em mostrar daquilo que são capazes, nervosismo, divertimento, prazer, dependendo da personalidade do aluno. A professora de Canto, destacou a **importância de uma boa postura e independência em relação à partitura para uma boa comunicação com o público**.



Imagem 9. A aluna Clara Capucho na primeira sessão e num momento de *performance*

Também, na sua opinião, apesar de devido a incompatibilidades de horários, as sessões terem sido curtas e não tantas quanto desejaria, mais uma vez, é a de que a frequência das sessões ajudou a dominar todas estas componentes e a encontrar cada vez mais o lado prazeroso de uma *performance* ainda que não suficiente para as diminuir consideravelmente.

Esta constatação vai de encontro à afirmação de Dalia (2004) que nos diz *é positivo realizar audições e o aluno expor-se a essas situações, no entanto devem organizar-se mais audições e de maior duração, que dêem tempo a que a ansiedade desapareça em cima do palco e a que o organismo se habitue a estas situações*. Segundo Paula e Borges (2004) citados por Mello et al. (2013), durante uma *performance*, a própria apresentação pública é o agente que causa ansiedade. Tal estado tem aspetos positivos, pois prepara o corpo para responder mais prontamente à situação que se configura. Assim, o *coração com batimentos acelerados, suor frio, respiração intensificada, frio no estômago* e outras, são *sensações activadas pela mente* com o objetivo de preparar o corpo para a ação e cabe ao intérprete controlar-se emocionalmente, por meio de uma postura mental adequada. Desse modo, a qualidade da *performance* depende tanto da capacidade de execução, quanto do autocontrole diante do público.

Sobre tudo o que foi dito, e à luz do cruzamento de todos os dados que utilizámos ao longo desta pesquisa, sustentados pelo modelo de Relação Pedagógica (RP), Legendre (2005), consideramos que esta Investigação- Ação se revestiu do maior interesse e que os seus objetivos, premissas e expectativas foram alcançadas com êxito. Concluímos, portanto, que este estudo poderá ser um contributo para a sensibilização de professores e demais agentes educativos para a prática de programas de intervenção sobre a problemática trabalhada junto dos alunos. Desta forma, entendemos que os percursos efetuados se consideram válidos e poderão constituir um conjunto de princípios orientadores a ser utilizados em futuras investigações.

## CONCLUSÕES GERAIS

Este Projeto Educativo revestiu-se para mim de grande interesse e utilidade no exercício da minha vida profissional, em especial, enquanto professora de Canto. Há muito tempo senti uma preocupação com a temática e esta foi uma oportunidade de conseguir investigar, experimentar e consolidar a pertinência do estudo desta temática. O contacto com as alunas no contexto do Programa fez com que pudesse entender melhor a sua forma de sentir a *performance* e tudo o que ela envolve. Contudo, deparámo-nos com algumas limitações que gostaria de deixar registadas.

### Limites da Investigação

São vários os fatores envolvidos no processo de ansiedade na *performance*. Assim, a sua variação pode estar relacionada com outras variáveis como sendo o domínio técnico do instrumento ao longo do tempo e não com as estratégias específicas implementadas por esta investigação-acção.

Uma das grandes dificuldades da implementação deste Programa prendeu-se com a dificuldade de conciliação de horários para as nove pessoas envolvidas: os 7 sujeitos (as alunas) e os três agentes (pianista acompanhadora, professora de Canto e Professora Orientadora deste Projeto Educativo). Assim, o número de sessões foi mais reduzido que o esperado e a ausência de algumas de alunas fez com que não pudéssemos seguir os parâmetros de intervenção previstos e assim não poder concluir muito para além de uma análise global de todo o conteúdo adquirido através dos registos dos diários de bordo e respostas ao questionário sobre o tema.

## **Recomendações futuras**

Com esta Investigação penso termos acima de tudo chamado a atenção para a importância da abordagem do tema Ansiedade na *Performance* no contexto escolar. É nas escolas e conservatórios de Música que se desenrola o processo de aprendizagem musical, nomeadamente do Canto. Assim, pensamos ser de toda a relevância que exista uma disciplina ou módulo onde se fale sobre o tema, onde se ensine os alunos a combater os nervos que muitas vezes os dominam e afetam de forma destrutiva os seus momentos de *performance*. Com estas boas práticas não temos dúvidas quanto à eficácia dos progressos que os alunos poderão expressar quanto aos conteúdos programáticos que aprendem e aplicam dentro da sala de aula.

Para além disso, todos os professores de instrumento, e de Canto em específico, deveriam estar sensíveis a esta questão, quer através do estudo pessoal, quer através da participação em formações na área da Psicologia, no sentido de se aproximarem mais da personalidade do aluno e identificarem, assim, as melhores estratégias para que este suba a um palco e se sinta feliz!

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Isabel. (1996). *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.

BARDIN, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

BEHLAU, Mara. (2004). *Voz: O livro do especialista*. (pp. 334-344). Rio de Janeiro: Revinter.

CARMO, Hermano e FERREIRA, Manuela Malheiro. (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para Auto-Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

COELHO, Liliana. (2012). *Da inserção da disciplina de canto no ensino básico em Portugal*. Tese de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.

DAMÁSIO, António. (2013). *O Sentimento de Si*. Lisboa: Círculo de Leitores.

D'OREY DA CUNHA, Pedro. (1996). *Ética e Educação* (p.66). Lisboa: Universidade Católica Portuguesa Editora.

DALIA, Guillermo. (2004). *Como superar la Ansiedad escénica en músicos*. Madrid: Mundimúsica Ediciones, s. l.

EVANS, Andrew. (1994) *Musical Confidence*. San Francisco: Thorsons.

HALLAM, Susan. (1998). *Instrumental Teaching: A Practical Guide to Better Teaching and Learning*. Harcourt Education.

HELLER, Robert. (1999). *Como motivar pessoas*. Lisboa: Livraria Civilização Editora.

KENNY, Dianna T. e ACKERMANN, Bronwen. (2009). Optimizing physical and psychological health in performing musicians. In *The Oxford Handbook of Music Psychology*; Editores Susan Hallam; Ian Cross, Michael Thaut; Editora Oxford University Press.

LEHMANN, Andreas & SLOBODA, John & WOODY, Robert H. (2007). Managing Performance Anxiety. In *Psychology for Musicians - Understanding and Acquiring the Skills*. Oxford: Oxford University Press.

LEMOS, Marina. (1989). Processos de Motivação na Sala de Aula. In *Cadernos de Consulta Psicológica*, 5, 31-38.

MANRESA, Maria. (2006). *La actuacion Musical: manual básico para interpretar en público*. Barcelona: Editorial de Musica Boileau, S. A.

MARTINS, Amílcar. (2002). *Didáctica das Expressões*. Lisboa: Universidade Aberta.

MÁXIMO-ESTEVEES, Lúcia. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação- Acção*. Porto: Porto Editora.

SLOBODA, John. (2005). *Exploring the musical mind: cognition, emotion, hability, function*. New York: Oxford University Press.

SOUSA, Maria do Rosário. (2010). *Música, Educação Artística e Interculturalidade: a Alma da Arte na Descoberta do Outro*. Rio Tinto: Lugar da Palavra Editora

SOUSA, Sara Morais Ribeiro. (2014). *A Educação, a Comunicação e o Diálogo Interculturais através da Dança. Um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Aberta.

STOHRER, Sharon. (1955). *The Singer's Companion*. New York: Routledge Taylor & Francis Group.

YANES, Jesus. (2008). *El control del estrés y el mecanismo del miedo*. Madrid: Editorial Edaf.

## FONTES ELETRÓNICAS

BARDUCO, Maria de Lurdes. (2012). Importância da Música na educação das crianças.

Disponível em: <http://vidamaterna.com/a-importancia-da-musica-na-educacao-das-criancas/>. Acedido em: 24 de Julho de 2013.

CARDOSO, Francisco. (2007). *Papel da Motivação na Aprendizagem de um Instrumento*.

Disponível em: <http://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/1886>.

Acedido em: 11 Julho de 2014.

DORNELLAS, Janette. (2012). Um medo ordinário: pesquisando a ansiedade na performance do cantor lírico. Tese de Mestrado em Música. Escola de Música e Artes Cênicas. Goiás: Universidade Federal de Goiás.

Disponível em: <http://www.movimento.com/2012/06/um-medo-ordinario-pesquisando-a-ansiedade-na-performance-do-cantor-lirico/>

Acedido em: 15 de Fevereiro de 2013.

FERNANDES, Rita. (2011). *Encontros com a pintura: modos de criar, modos de conhecer*.

Tese de Mestrado. Lisboa: Universidade de Lisboa.

Disponível em: [repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5186/4/ulfpie039756\\_tm\\_tese.pdf](repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5186/4/ulfpie039756_tm_tese.pdf).

Acedido em: 5 Julho 2014.

HALLAM, Susan. (2002). *Musical motivation: Towards a model synthesising the research*.

Institute of Education, University of London.

Disponível em: <http://eprints.ioe.ac.uk/2218/1/Hallam2002Musical225.pdf>.

Acedido em: 20 de Julho de 2013.

ICLE, Gilberto e PEREIRA, Marcelo de Andrade e SCHECHNER, Richard. (2010). O que pode a Performance na Educação? Uma entrevista com Richard Schechner. In *Revista Educação e Realidade*, v.35, n.3.

Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/13502>.

Acedido em: 18 de Fevereiro de 2013.

In *Infopédia*. Porto: Porto Editora, 2003-2013.

Disponível em: <http://www.infopedia.pt/lingua-portuguesa/performance>>.

Acedido em: 18 de Fevereiro de 2013.

LACERDA, Vivian. (2009). *A importância da Arte na Educação- vida plena à cidadania*.

Disponível em: <http://www.rumosdobrasil.org.br/2009/10/29/a-importancia-da-arte-da-educacao-vida-plena-a-cidadania/>.

Acedido em: 08 de Julho de 2014.

MELLO, Enio et al. (2013). Expressividade na opinião dos cantores líricos. In *Per Musi* nº 27. Belo Horizonte.

Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-75992013000100014&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-75992013000100014&script=sci_arttext).

Acedido em: 1 de Novembro de 2014.

PINTO, Alexandrina. (2012). *Motivação para o Estudo de Música: Factores de Persistência*.

Disponível em: <http://cipem.files.wordpress.com/2012/01/04-alexandrina-pinto.pdf>

Acedido em: 10 Julho 2014.

REGNIER, Jean-Claude (2002). *A Auto-avaliação na prática pedagógica*. Université de Lumière. Lyon 2. France.

Disponível em: <file:///C:/Users/Patricia%20Quinta/Downloads/dialogo-688.pdf>.

Acedido em: 5 de Setembro 2014.

RUIZ, Rafael. (2013). *O Papel da Arte na Educação*.

Disponível em:

<http://www.isep.org.br/artigos/o-papel-da-arte-na-educacao>

Acedido em: 09 de Julho de 2014.

SLATTERY, Celia. (). *Managing Performance Anxiety*.

Disponível em: <http://celiaslattery.com/wp-content/uploads/Managing-Performance-Anxiety.pdf>.

Acedido em: 5 de Novembro de 2014.

SOARES, Jorge. (2011). *A experiência de estágio no pré-escolar e 1º ciclo: das práticas educativas às competências reflexivas e investigativas – a problemática da educação afectivo-sexual*. Relatório de Estágio de Práticas Supervisionadas I e II. Universidade Autónoma dos Açores.

Disponível em:

<https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/1305/2/DissertMestradoNelsonJorgeCardosoSoares2011.pdf>

Acedido em: 1 de Novembro de 2014.

SOUSA, Jenny. (2010). *A formação do animador no contexto de estágio: estudo exploratório num lar de 3ª idade*. Mestrado em Arte e Educação. Departamento de Educação e Ensino a Distância. Lisboa: Universidade Aberta.

Disponível em: [https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2097/1/Jenny%20Sousa.disserta%C3%A7%C3%A3o\\_fin](https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2097/1/Jenny%20Sousa.disserta%C3%A7%C3%A3o_fin).

Acedido em: 17 de Fevereiro de 2013.

TINBERGEN, Nikolaas. (1973). *Trechos do discurso proferido pelo Prof. Nikolaas Tinbergen, sobre o trabalho de F.M.Alexander, ao receber seu Prêmio Nobel de Medicina em 1973.*

Disponível em: <http://www.tecnicadealexander.com/tecnica.php#fm>.

Acedido em: 18 de Fevereiro de 2013.

## **ANEXOS**

## **ANEXO I**

### **Registo dos *Diários de Bordo***

### **Cecília Siebrits (Pianista Acompanhadora)**

In my opinion these “performance lessons” are a wonderful opportunity for students to gain performance experience in a more relaxed environment. Prof. Patrícia’s comments were both informative and supportive.

I have already noticed an improvement in most of the students regarding confidence on stage. The experience was more enjoyable for them and as a result the level of singing was much higher.

Today we were focusing on detail in music- very important aspect of performance. Was a very productive session.

### **Inês Villadelprat**

#### 1ª Sessão

Nesta primeira sessão não me senti muito confortável a cantar pois não consegui atingir a maioria das notas, se calhar devido à constipação e ao nervosismo juntos por ser a primeira sessão. Na próxima vez vou corrigir o que não consegui fazer nesta.

#### 2ª Sessão

Nesta sessão voltei a ser afetada pelo nervosismo mas senti-me melhor do que na primeira sessão. Quando cantei sem olhar para as partituras correu muito melhor pois esqueci mais o nervosismo e foquei-me mais a cantar para o “público” a fazer o que gosto. Nunca me tinha acontecido ser tão afetada pelo nervosismo a cantar, principalmente na voz. Na próxima sessão vou tentar deixar isso de lado e aproveitar o momento a cantar.

### 3ª Sessão

Nesta sessão senti-me muito melhor. Já consegui disfarçar o nervoso antes de começar a cantar e preocupei-me mais com a técnica, com o que estava a cantar, a transmitir. Em relação à técnica tenho que abrir mais a boca a cantar pois fica tudo diferente e usar mais o apoio do corpo, essencial para a respiração. Penso que com esta música correu muito melhor, também por já a ter cantado numa audição, ou seja, já estava mais segura. Objetivos para a próxima sessão: abrir mais a boca, utilizar o corpo e cantar mais a frase sem tantos vibratos.

### 4ª Sessão

Nesta sessão aprendi a respeitar mais os crescendos e diminuendos e a cantar com os acentos na música da última sessão. Senti-me muito mais confortável e consegui usar mais o apoio do diafragma. Já consegui parar de abanar tanto o corpo e as pernas a cantar o que prejudicava muito. Na próxima sessão espero já conseguir juntar tudo.

## **Maria Clara Capucho**

### 1ª Sessão

Correu melhor do que estava à espera. Não me senti muito nervosa (talvez por ter sido a última). Acho que me podia ter soltado mais.

### 2ª Sessão

Completamente diferente da primeira experiência! Senti muito mais a música e encarei mais o público. Pensei no que estava a dizer e foi como se estivesse num palco na peça que estava a cantar (*The King and I*). Acho que foi ótimo, até para, na sexta-feira, conseguir tornar a minha audição mais interessante. Reparei também que a expressividade tornou o som mais bonito.

### 3ª Sessão

Na primeira música ainda estava “presa” à partitura, portanto não correu tão bem. Na segunda música fiquei admirada por ainda saber a letra. Senti progresso no “à vontade” e na expressividade. Não estava preocupada com mais nada sem ser a música e acho que é por isso, a letra foi surgindo.

#### 4ª Sessão

Desta vez fui logo a primeira, por isso estava um bocadinho mais insegura. Acho que me fechei muito na partitura e por isso não dava bem as respirações à Cecília.

### **Daniella Reis**

#### 1ª Sessão

Nesta primeira sessão senti-me um pouco insegura, primeiramente porque ainda não tinha a letra da música assimilada e isso fez com que não tenha cantado a música. Mas futuramente já a poderei cantar. O facto de ainda ter dificuldade em fixar um ponto e concentrar a minha voz fez com que a voz se “apagasse” e não se ouvisse bem. Irei procurar melhorar.

#### 2ª Sessão

Nesta sessão senti que estava um pouco mais à vontade. Tenho ainda é de melhorar um pouco mais e decorar a música para ficar mais confortável.

#### 3ª Sessão

A aluna faltou.

#### 4ª Sessão

Na 4ª sessão estive a treinar a nova música para conseguir mais projecção. Na próxima já irei cantar com a letra para ver se consigo.

## **Maria Inês Coelho**

### 1ª Sessão

A cantar esta música (By the Sea) sinto-me um pouco perdida por causa dos meus problemas com o ritmo. Apesar de gostar muito da música e sentir-me contente por estar a cantar esta música. A sensação do ritmo ser tão “saltado” é alegre, faz-me ter uma certa energia a cantar esta música.

### 2ª Sessão

Interpretar a música dá-me uma certa calma, pois estou a tentar entrar na personagem e parece-me mais fácil. O problema com o ritmo é o que me faz ter ansiedade, estou mais nervosa, sempre com medo de falhar. A sensação de não fazer tudo certo é muito depressiva.

A aluna não frequentou mais nenhuma sessão.

## **Maria Oliveira**

### 1ª Sessão

Mal cheguei à sala começámos logo a aquecer. Entretanto falámos da ansiedade. Tenho de estar sempre à vontade para conseguir mostrar do que valho às pessoas. Eu canto por alguma razão, porque gosto. Por isso, tenho de fazer uma boa performance. Depois fomos para o auditório e ouvimo-nos umas às outras. Como estão mais pessoas à volta, e, ainda por cima, a pianista não conhecia a minha música, senti um bocado de mais pressão. Mas, como já tive algumas audições e ensaios em conjunto, até foi divertido cantar para as outras à volta.

Ao cantar tenho de estar com energia e inclusive nas notas mais graves, fora da minha zona de conforto. A música é uma linha contínua que só acaba no final da música. Às vezes parecia que

enrolava as letras e não se percebia nada. Mas, depois, disse a frase em voz alta, e, ao cantar, soou melhor, mais projectada até.

## 2ª Sessão

Desta vez reparei na diferença entre uma música preparada e uma ainda por preparar. As preocupações são diferentes. Quando já tenho a música preparada eu tenho de tratar de cativar o público e dar uma mensagem. Quando ainda não sei a letra nem as notas direito tenho de estar muito mais concentrada e muito mais focada na folha para evitar desafinar. É óbvio que me sinto muito mais à vontade quando já está tudo trabalhado. Uma dificuldade é a comunicação com a pianista. Como eu ensaio num outro andamento, depois é difícil de me adaptar à maneira dela. Também tenho algumas dificuldades em ler a partitura, o que me confunde um bocado porque não consigo comunicar direito.

A aluna não pôde frequentar mais nenhuma sessão por razões escolares.

## **Teresa Lapa**

### 1ª Sessão

Nesta sessão estava um pouco nervosa porque estou doente da garganta e muito constipada. Quando comecei a cantar, por incrível que pareça, fiquei menos nervosa (coisa que nunca tinha acontecido). Acho que não correu muito bem pelo meu estado de saúde mas acho também que podia ter corrido muito pior. Devia estar mais concentrada em relação ao tempo e aspectos técnicos. Achei piada a esta primeira experiência.

### 2ª Sessão

Eu não era para ter vinco a esta sessão pois era para ter aulas na faculdade, portanto não estava preparada mentalmente para vir cantar para um público hoje. Esta “ não preparação” fez-me ficar mais nervosa que na outra sessão, tanto que quando acabei a música estava a tremer (como ficava nas audições de piano, o que nunca tinha acontecido numa audição de canto). Devo ter começado a tremer

pois ainda não me sentia (sinto) totalmente confortável com a música. Acho que tenho de estudar melhor a música e talvez sentir-me mais confiante. Tentarei melhorar.

A aluna não pôde frequentar mais sessões por incompatibilidade de horários na Faculdade.

## **Inês Monteiro**

### 1ª Sessão

Respiração difícil com o coração a palpitar;

Calor, muito calor, suor nas mãos, mãos a tremer;

A letra não estava segura, era difícil acalmar para poder respirar plenamente;

A afinação baixa no ataque da nova frase;

Os olhares pousados em mim, a sensação de avaliação constante;

Mais uma vez e saía melhor ou menos mal.

### 2ª Sessão

O ambiente e as caras não são novas, a ansiedade é menor;

A música está mais preparada, só falta a calma total na respiração;

O facto de a Cecília não estar segura deixa-me nervosa mas nada que não se ultrapasse.

### 3ª Sessão

Parece tudo mais fácil, somos menos, está tudo a sorrir, o ambiente está mais leve, vamos lá;

A primeira vez que vejo o Ganymed com a Cecília, tenho um pouco de medo mas paciência, para mais fácil interpretar com a Cecília;

Recitativo: Começo a pensa no que digo, no significado, sou uma Condessa e não uma “Susanna”;

Começa a ser mais fácil soltar os “bichinhos do sótão”.

## **ANEXO II**

### **Questionário acerca do tema Ansiedade na *Performance***

## QUESTIONÁRIO

Estando a realizar um Mestrado em Ensino da Música, com especialidade em Canto, no Conservatório Superior de Música de Gaia (CSMG), e no contexto do trabalho científico desenvolvido no âmbito do Projeto Educativo subordinado ao tema *Ansiedade na Performance: educar para prevenir*, venho convidá-la a responder ao seguinte Questionário. As perguntas referem-se à problemática em estudo podendo ser respondidas de uma forma mais desenvolvida na última opção, não excluindo a escolha de qualquer uma das hipóteses de respostas apresentadas. Por isso, garantindo a confidencialidade das suas respostas, solicito que responda a todas as questões, contribuindo desta forma para o maior aprofundamento da temática em estudo.

Grata pela preciosa colaboração.

A autora deste Projeto Educativo,

Patrícia Quinta, Julho de 2014.

**1) Há quanto tempo estuda Canto:**

Resposta: \_\_\_\_\_

**2) Sente ansiedade antes de uma apresentação?**

- sim
- não
- às vezes

**Sobre este assunto exponha o que mais sobre lhe parecer pertinente:**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**3) Quando começa a sentir ansiedade?**

- um mês antes
- uma semana antes
- no dia do evento
- poucos minutos antes de entrar no palco
- durante o concerto

**Sobre este assunto exponha o que mais sobre lhe parecer pertinente:**

---

---

---

---

---

---

---

---

**4) Sente medo antes de uma apresentação?**

- sim
- não
- às vezes.

**Sobre este assunto exponha o que mais sobre lhe parecer pertinente:**

---

---

---

---

---

---

---

---

**5) Quando começa a sentir medo?**

- um mês antes
- uma semana antes
- no dia do concerto
- poucos minutos antes de entrar no palco
- durante o concerto

**Sobre este assunto exponha o que mais sobre lhe parecer pertinente:**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**6) Assinale por ordem de importância, marcando de 01 (mais importante) a 05 (menos importante), o que lhe causa mais medo ou ansiedade:**

- audições privadas
- audições públicas
- concertos a solo
- concertos em *ensemble*

**Sobre este assunto exponha o que mais sobre lhe parecer pertinente:**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**7) Assinale abaixo as sensações que percebe no seu corpo aquando de uma apresentação:**

- falta de ar
- boca seca
- aumento de secreções naso-faríngeas
- suor nas mãos
- frio
- tontura
- tremores
- dor no estômago
- dor de cabeça
- dor no peito
- sensação de enjoo
- taquicardia
- dormência nas extremidades (mãos e pés)
- necessidade de usar a casa-de-banho
- Outros. Quais?

**Sobre este assunto exponha o que mais sobre lhe parecer pertinente:**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**8) Acha que o seu professor de Canto a ajuda na sua preparação psicológica para lidar com o medo e a ansiedade?**

- Sim. Como:

---

---

---

---

- Não

( ) Sua influência foi prejudicial. Como:

---

---

---

---

---

**Sobre este assunto exponha o que mais sobre lhe parecer pertinente:**

---

---

---

---

---

---

---

**9) Assinale abaixo os recursos que usa para lidar com o medo e a ansiedade:**

- ( ) meditação
- ( ) oração
- ( ) chás calmantes
- ( ) exercícios de respiração
- ( ) yoga
- ( ) exercícios físicos
- ( ) antidepressivos
- ( ) ansiolíticos normalmente
- ( ) ansiolíticos esporadicamente (durante um período de trabalho)
- ( ) bebidas alcoólica
- ( ) cigarros
- ( ) alguma outra substância psicotrópica
- ( ) outros. Especifique:

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**Sobre este assunto exponha o que mais sobre lhe parecer pertinente:**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---