

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Ângela Alexandra da Silva Barradas

A programação neurolinguística e o mindfulness como ferramentas de apoio ao ensino-aprendizagem do clarinete

outubro de 2024

A programação neurolinguística e o mindfulness como ferramentas de apoio ao ensino-aprendizagem do clarinete

Ângela Alexandra da Silva Barradas

UMinho | 2024

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Ângela Alexandra da Silva Barradas

A programação neurolinguística e o *mindfulness* como ferramentas de apoio ao ensino-aprendizagem do clarinete

Relatório de Estágio
Mestrado em Ensino de Música
Área de Especialização em Instrumento

Trabalho efetuado sob a orientação do
Professor Doutor Vitor Hugo Ferreira de Matos

outubro de 2024

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada. Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual
CC BY-NC-SA

https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

AGRADECIMENTOS

Ao finalizar este relatório de estágio, fechando mais uma etapa importante da minha vida, gostaria de expressar o meu profundo agradecimento a todos aqueles que, de uma forma ou de outra, tornaram este caminho possível.

Em primeiro lugar, agradeço à minha família pelo apoio incansável e pela confiança inabalável em mim. Foram o meu porto seguro em todos os momentos.

Aos meus colegas e amigos, em especial à Margarida, à Cristiana e à Beatriz, pela ajuda, motivação e carinho com que posso sempre contar.

À Catarina, a minha psicóloga, um especial agradecimento pelo acompanhamento constante e pela ajuda preciosa na realização deste relatório. A sua inspiração e orientação foram fundamentais para que eu pudesse alcançar este objetivo.

Ao Professor Miguel Costa, que me acolheu prontamente como sua estagiária, o meu sincero agradecimento. A sua orientação, conselhos e dedicação tornaram esta experiência de aprendizagem extremamente enriquecedora e completa.

Ao Professor Vitor Matos, estou grata pelo acompanhamento ao longo do meu percurso em Braga. A sua contribuição foi essencial para a minha evolução enquanto músico, e por isso, estou profundamente agradecida.

À Metropolitana, que sempre foi sinónimo de casa, o meu agradecimento por todo o apoio e disponibilidade. Aos alunos, quero expressar a minha gratidão por me terem recebido de braços abertos e por toda a cooperação constante na elaboração do meu projeto.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração. Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

TÍTULO: "A programação neurolinguística e o *mindfulness* como ferramentas de apoio ao ensino-aprendizagem do clarinete".

RESUMO

Este projeto foi realizado no âmbito do estágio profissional do Mestrado em Ensino de Música, Especialidade de Instrumento (Clarinete), da Universidade do Minho, implementado no ano letivo 2023/2024. O presente relatório de estágio aborda o impacto da programação neurolinguística e do *mindfulness* no processo de ensino-aprendizagem do clarinete, particularmente em contextos de elevado *stress* e ansiedade, como é comum no ensino profissional em música. A investigação foi realizada com três alunos de clarinete e um quinteto de sopros da Escola Profissional da Metropolitana, com foco na introdução destas técnicas para melhorar a gestão emocional, a concentração e a *performance* musical. Por ter constatado ao longo do meu percurso académico e durante a fase de observação do estágio, que me foi possível, que os alunos apresentam baixa gestão emocional, stress e ansiedade que prejudicam o sucesso escolar, pareceu-me viável fazer uma abordagem mais holística que se foca nestes aspetos, utilizando as ferramentas que sustentam a minha investigação. Os resultados mostraram que, apesar de limitações como a falta de tempo para aprimorar as técnicas e a ausência de um período de observação que seria correspondente ao primeiro período letivo dos alunos, as técnicas implementadas tiveram um impacto positivo no desempenho dos mesmos. Os alunos que colaboraram com a investigação, relataram uma melhoria na sua capacidade de focar e reduzir a ansiedade, o que também favoreceu o seu desenvolvimento técnico e interpretativo. No entanto, foi identificado que a eficácia destas técnicas depende de um uso consistente ao longo do tempo, algo que exigiria uma aplicação mais prolongada e estruturada para maximizar os benefícios.

PALAVRAS-CHAVE: Programação neurolinguística, *Mindfulness*, Ansiedade.

TITLE: “Neurolinguistic programming and mindfulness as tools to support clarinet teaching and learning”.

ABSTRACT

This project was carried out as part of the professional internship for the Master's Degree in Music Education, Instrument Specialty (Clarinet), at the Universidade do Minho, implemented during the 2023/2024 academic year. This internship report addresses the impact of neurolinguistic programming and mindfulness on the teaching-learning process of the clarinet, particularly in high-stress and anxiety contexts, which are common in music education. The research was conducted with three clarinet students and a wind quintet from the Escola Profissional da Metropolitana, focusing on the introduction of these techniques to improve emotional management, concentration, and musical performance.

Having observed throughout my academic journey and during the before mentioned internship that students exhibit poor emotional management, stress, and anxiety, which negatively affect academic success, it seemed viable to me to take a more holistic approach focusing on these aspects using the tools that underpin my research. Despite limitations such as a lack of time to refine the techniques and the absence of an observation period, the results showed that implemented techniques had a positive impact on their performance. The students who participated in the research reported improvements in their ability to focus and reduce anxiety, which also benefited their technical and interpretative development. Nonetheless, it was identified that the effectiveness of these techniques depends on consistent use over time, which would require a more prolonged and structured application to maximize the benefits.

KEYWORDS: Neurolinguistic programming, Mindfulness, Anxiety.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO ***1***

PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO ***2***

CAPÍTULO I – CORRENTES MODERNISTAS DE ENSINO **2**

1. O ensino centrado no aluno 2

CAPÍTULO II – PROGRAMAÇÃO NEUROLINGUÍSTICA **3**

1. Introdução à programação neurolinguística 3
2. A PNL no processo de ensino-aprendizagem 7

CAPÍTULO III – *MINDFULNESS* **15**

3. Introdução ao *mindfulness* 15

3.1. A prática 17

4. O *mindfulness* em contexto educacional 18

PARTE II – PRÁTICA PEDAGÓGICA ***24***

CAPÍTULO 1 – EQUADRAMENTO CONTEXTUAL **24**

1. Contexto de intervenção 24

Escola Profissional da Metropolitana 24

Conservatório de Música da Metropolitana 25

CAPÍTULO II – PLANO GERAL DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA **29**

1. Investigação 29
2. Intervenção 34

CAPÍTULO III – ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS **44**

1. Aluno PB 44
2. Aluno FM 48
3. Aluna RL 53
4. Quinteto de Sopros 57

CAPÍTULO IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS **59**

REFERÊNCIAS ***62***

ANEXO I – GUIÃO SEMIESTRUTURADO PRÉ-INTERVENÇÃO ***65***

ANEXO II – GUIÃO SEMIESTRUTURADO PÓS-INTERVENÇÃO ***66***

ANEXO III – MODELO DO PLANO DE ESTUDO ***66***

ANEXO IV – QUESTIONÁRIO DOS SISTEMAS DE REPRESENTAÇÃO ***67***

ANEXO VI – RESPOSTA AO QUESTIONÁRIO DOS SISTEMAS DE REPRESENTAÇÃO (ALUNO PB)..... 69

ANEXO VII – RESPOSTA AO QUESTIONÁRIO DOS SISTEMAS DE REPRESENTAÇÃO (ALUNO FM)..... 72

ANEXO VIII – RESPOSTA AO QUESTIONÁRIO DOS SISTEMAS DE REPRESENTAÇÃO (ALUNA RL) 74

ANEXO IX – ENTREVISTA PRÉ-INTERVENÇÃO DO ALUNO PB 76

ANEXO X - ENTREVISTA PÓS-INTERVENÇÃO DO ALUNO PB 78

ANEXO XI - ENTREVISTA PRÉ-INTERVENÇÃO DO ALUNO FM..... 79

ANEXO XII - ENTREVISTA PÓS-INTERVENÇÃO DO ALUNO FM..... 81

ANEXO XIII - ENTREVISTA PRÉ-INTERVENÇÃO DA ALUNA RL 82

ANEXO XIV - ENTREVISTA PÓS-INTERVENÇÃO DA ALUNA RL 85

ANEXO XV – CONSENTIMENTO INFORMADO 87

ANEXO XVI – AUTORIZAÇÃO DE IDENTIFICAÇÃO DA METROPOLITANA 88

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio insere-se no Mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho e centra-se na aplicação da programação neurolinguística e do *mindfulness* como ferramentas de apoio ao ensino-aprendizagem do clarinete. Ao longo do meu percurso académico, enquanto aluna de música, constatei que muitos alunos enfrentam dificuldades significativas em gerir a ansiedade de *performance*, manter a concentração e organizar as suas abordagens de estudo. Estas problemáticas levaram-me a procurar soluções mais holísticas que pudessem melhorar a qualidade do ensino da música, tanto a nível técnico quanto emocional.

A PNL foi identificada como uma técnica promissora para melhorar a comunicação entre alunos e professores, bem como para promover estratégias de gestão emocional. Já o *mindfulness* surge como um complemento importante para lidar com o stress e a ansiedade que acompanham os alunos ao longo do ano, particularmente em situações de audições, exames e/ou provas.

A implementação deste projeto teve lugar na Escola Profissional da Metropolitana (EPM), uma instituição que se destaca pela excelência na formação de jovens músicos. A escolha desta instituição permitiu-me trabalhar diretamente com alunos que enfrentam uma série de desafios, tanto técnicos quanto emocionais, que influenciam o seu desempenho. O projeto de intervenção foi desenhado para abordar estas questões de forma integrada, através de práticas e metodologias que combinam o desenvolvimento técnico com o apoio emocional e psicológico, proporcionando aos alunos ferramentas que podem ser aplicadas tanto no contexto das aulas como nas suas práticas individuais de estudo.

Este relatório está dividido em duas partes principais. Na primeira parte, apresenta-se o enquadramento teórico que suporta a escolha das metodologias de PNL e *mindfulness*, com uma análise detalhada sobre os benefícios destas abordagens no ensino musical. Na segunda parte, descreve-se a prática pedagógica implementada, incluindo as estratégias aplicadas nas aulas e os resultados observados, tanto a nível individual como coletivo.

Assim, este trabalho visa não só demonstrar os benefícios da PNL e do mindfulness na prática musical, mas também explorar como estas ferramentas podem ser integradas no ensino musical de forma contínua, criando um ambiente de aprendizagem mais saudável, focado e adaptado às necessidades emocionais dos alunos.

PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I – CORRENTES MODERNISTAS DE ENSINO

1. O ensino centrado no aluno

O ensino centrado no aluno é uma abordagem educacional que coloca o aluno no centro do processo de aprendizagem. Esta abordagem valoriza as necessidades, interesses e estilos de aprendizagem individuais dos alunos, em vez de se concentrar apenas na transmissão de conhecimento através do professor. Este atua simplesmente como um facilitador, orientando e apoiando os seus discentes durante o processo de aprendizagem. O ensino centrado no aluno procura criar um ambiente mais interativo, participativo e adaptado às características individuais, promovendo um envolvimento mais profundo e uma compreensão significativa dos conteúdos. Esta abordagem reconhece a importância de desenvolver habilidades como a autonomia, o pensamento crítico e a resolução de problemas para preparar os alunos, e não apenas para absorver conhecimento.

Um erro bastante comum nas aulas tradicionais é que estas são muito mais *hands-on* do que *minds-on*. Este tipo de ensino – centrado no professor – pode significar para muitos um atraso no desenvolvimento da maturidade, uma vez que coloca o aluno em completa dependência dos professores e dos programas escolares. Muitos dos profissionais da educação não estão providos de ferramentas didáticas e poucos se preocupam com a forma dos alunos aprenderem. O conhecimento teórico do assunto, não é suficiente para um ambiente de aprendizagem saudável e eficaz (Boscov, 2020).

Há uma extrema necessidade de compreender o aluno, o seu perfil, as suas necessidades e o seu processo de aprendizagem. É, portanto, necessário que o ensino tenha valor e pertinência, e que surja através da relação com a realidade dos alunos. A utilização do reforço positivo, do reconhecimento dos seus esforços e da concentração nas metas previamente definidas em parceria entre aluno e professor, tal como outras ferramentas essenciais da comunicação são também necessárias para atingir estes fins (Boscov, 2020).

The aim of education should be to teach us rather how to think, than what to think[1]. Esta frase de Bill Beattie faz alusão à nossa atualidade. Com bastante frequência tentamos encher a mente

[1] Tradução: "O objetivo da educação deveria ser ensinar-nos mais como pensar, do que o que pensar".

das crianças com informação, sem se ponderar a promoção do pensamento e a utilização de métodos de aprendizagem que realmente funcionem. É imperativo ensinar ferramentas mentais para que o indivíduo se desenvolva com capacidade de pensar por si próprio (Bandler & Benson, 2016).

É neste ponto que precisamos de recorrer a metodologias mais holísticas e relacionar a psicologia com o ensino. Há ferramentas do *coaching* que abordam técnicas de desenvolvimento da comunicação e do comportamento, que podemos utilizar como recursos essenciais no meio educacional, proporcionando aos alunos um ambiente de ensino favorável. É aqui que chegamos até à programação neurolinguística.

CAPÍTULO II – PROGRAMAÇÃO NEUROLINGUÍSTICA

1. Introdução à programação neurolinguística

"Resultado, acuidade e flexibilidade."

(O'Connor & Seymour, 1995)

A programação neurolinguística (PNL), debruça-se sobre o estudo da experiência subjetiva. Apesar de não possuir uma base teórica explicitamente articulada, é uma ferramenta que, de forma habitual, se usa no quotidiano do *coaching* e dos seus praticantes. É, portanto, uma matéria prática, onde a utilidade se sobrepõe à teoria (Cox et al., 2010).

É uma abordagem que explora a relação entre a linguagem, o comportamento e os padrões mentais, visando melhorar a comunicação e promover mudanças positivas na vida das pessoas. Em termos simples, a PNL estuda como os nossos pensamentos, palavras e ações estão interconectados e como poderemos utilizar essa compreensão para alcançar objetivos, superar obstáculos e melhorar os nossos relacionamentos. Esta ferramenta oferece técnicas práticas para entender e influenciar a forma como pensamos e nos comportamos, ajudando a criar uma mentalidade mais positiva e eficaz.

Com origem na Califórnia, nos anos 70, Richard Handler e John Grinder, conceberam a PNL com o objetivo de reproduzir a excelência humana. Tinham como principal pressuposto que, independentemente daquilo que se é ou que se faça, há sempre a existência de uma ordenação

e estruturação interna consistente da nossa perceção, pensamento, sentimento e comportamento (Cox et al., 2010); Knight, 1999).

O desenvolvimento da PNL foi fortemente influenciado por diversas disciplinas, incluindo psicologia, linguística, cibernética e terapia familiar. Grinder, linguista de renome, e Bandler, com o seu *background* em matemática e em ciência da computação, combinaram as suas habilidades para criar uma abordagem que objetivava compreender como as pessoas processam informações, constroem significados e se comunicam (*Instituto Internacional de Programação Neurolinguística*, n.d.).

A sigla PNL, refere-se aos constituintes do processo de modelagem: programação, neuro e linguística (Knight, 1999); Borges, n.d.).

Programação, passa pela execução das nossas estratégias para atingir resultados em todas as áreas da nossa vida pessoal e profissional. Por vezes, esses resultados acabam por se tornar naquilo que esperávamos, por outras, não parecem satisfazer nenhuma necessidade consciente. O cérebro funciona de forma semelhante a computadores, dispondo de códigos mentais e corporais, com o fim de dar continuidade à nossa vida, podendo ou não funcionar eficientemente. Pode acontecer termos o código certo e utilizá-lo de forma errada.

Neuro, é alusivo aos padrões de pensamento que arquitetam a característica mental das nossas estratégias. As sensações visuais, auditivas e cinestésicas são as formas com as quais se representam e absorvem informações, conservando-as nas nossas mentes – todo o comportamento surge do processo neurológico.

Linguística, é a forma como fazemos uso da linguagem, quer internamente connosco próprios (diálogo interno), quer externamente, nas conversas que sustentamos com os outros.

Através da programação neurolinguística conseguimos ter mais consciência dos padrões de linguagem que utilizamos em qualquer tipo de relação e, também, das consequências que esses padrões podem ter na nossa vida.

1.1. O cérebro

A programação neurolinguística encontra a sua essência na interação dinâmica entre mente, linguagem e comportamento, sendo o cérebro o epicentro dessa implexa rede de domínios. A compreensão da relevância do cérebro na PNL é fundamental para explorar as complexidades dos padrões cognitivos e comportamentais que moldam a experiência humana.

Existem sete regiões responsáveis por sete inteligências principais. Estas são a linguística, a lógica, a musical, a cinestésica, a visual, a espacial, a intrapessoal e a interpessoal. Todas as pessoas possuem estas inteligências, porém, é possível observar-se que cada pessoa tem uma ou mais desenvolvidas do que as restantes (Borges, n.d.).

No cérebro existe uma região que conduz a mente consciente e a mente inconsciente (ou subconsciente). A mente consciente é responsável pelo lado racional, processando de 5 a 9 informações em simultâneo e rege o nosso quotidiano. Já a inconsciente, é responsável pelos processos que não são percetíveis ao nível superficial - movimentos orgânicos, memórias a longo prazo, emoções, etc. - sendo capaz de captar infindas informações em simultâneo e é a principal responsável pela aprendizagem (Borges, n.d.).

O cérebro possui também dois hemisférios (direito e esquerdo), onde cada um deles controla funções e processa informações diferentes. O esquerdo domina a lógica do raciocínio, a linguagem, a ordem e comanda os movimentos do lado direito do corpo. O hemisfério direito é responsável pelas emoções, sensibilidade, imaginação, intuição, artes e comanda os movimentos do lado esquerdo do corpo (Borges, n.d.).

1.2. A prática

A programação neurolinguística está em constante desenvolvimento, permitindo que as práticas da mesma consigam ser aplicadas em diversos contextos e cada vez mais comuns (Knight, 1999).

Entende-se que a PNL é como um guia para entender como pensamos, falamos e agimos, e como podemos melhorar estes aspetos. É como aprender a linguagem secreta da mente para alcançar objetivos e sentirmo-nos melhor. Na prática, ensina-nos a prestar atenção em como usamos palavras e a observar os nossos pensamentos, sendo que a ideia principal é descobrir padrões positivos que funcionam e mudar os padrões negativos que nos atrapalham. Com técnicas simples, esta metodologia ajuda-nos a comunicar de maneira mais eficaz, a superar medos e a alcançar o que desejamos na vida. É como ajustar a sintonia da nossa mente para uma estação mais positiva e realizadora.

As utilizações mais recorrentes desta ferramenta passam por: aprender como estabelecer e aprimorar relacionamentos, quer seja por relações já existentes ou novas, de forma a compreender e avaliar o ponto de vista cada um, instituindo cumplicidade e entendimentos

produtivos; desenvolver técnicas de autogestão que permitam amenizar a ansiedade; aprender a reconhecer talentos naturais existentes em cada pessoa, sendo capaz de selecionar e recorrer as técnicas necessárias para alcançar os resultados pretendidos; descobrir o que se deseja e desenvolver o comprometimento pessoal para atingir objetivos; aprimorar a capacidade de inspirar e motivar o meio circundante, com sentido de orientação e capacidade de comunicação persuasiva; desenvolver técnicas de aconselhamento para facilitar a mudança; e encorajar a responsabilidade, de forma a obter experiências e dar contribuição para a vida profissional e pessoal (Knight, 1999).

1.3. Processos e dinâmicas essenciais

John Grinder, defende que o núcleo da programação neurolinguística passa pelos seguintes processos (Cox et al., 2010):

1. Metamodelo – concebido para desafiar verbalmente o mapeamento entre o primeiro acesso ao mundo exterior, através dos nossos sentidos e dos nossos mapas mentais mediados linguisticamente;
2. Sistemas representacionais e as suas sub-modalidades;
3. Reenquadramento de padrões – representações colocadas numa estrutura cognitiva diferente;
4. Ancoragem – agrupamentos indiferenciados de representações, reunidos para fins de integração (identificação de gatilhos para ajudar a mudar o estado interno em alguma situação do futuro);
5. Modelo de Milton – as representações são alteradas usando mapas mediados linguisticamente, sem a necessidade de mapear essas representações na compreensão consciente.

Para atingir objetivos e realizar os procedimentos de forma eficiente, há a necessidade de utilizar métodos e técnicas que possam facilitar a mudança e o desenvolvimento. Algumas das metodologias usadas ao longo do processo são:

- A correspondência e ritmo – consiste numa técnica de construção de relacionamento, que envolve realimentar os padrões de comportamento pessoal;
- A liderança – objetiva ampliar as opções;

- A metáfora – provem de uma técnica do Modelo de Milton, com o objetivo de contornar a mente consciente e os seis níveis lógicos (espírito, identidade, crenças e valores, capacidade, comportamento e meio ambiente).

2. A PNL no processo de ensino-aprendizagem

A programação neurolinguística no cenário académico objetiva qualificar o trabalho docente, diminuindo as barreiras que, diariamente, são enfrentadas tanto por discentes, como por docentes e entre eles. Um bom professor precisa de ter em mente que cada aluno possui formas distintas de assimilar o que se expõe, e é a função do próprio conseguir identificar estes diferentes processos de aprendizagem.

É necessário abrir a mente e perceber também que "todo o comportamento possui uma intenção positiva". O mau comportamento é o resultado de traumas, frustrações não resolvidas, ou simplesmente o reflexo de uma vida negligenciada no ambiente familiar. Este comportamento é só uma forma negativa de aliviar uma dor emocional, que deseja ser libertada e que, inconscientemente, se trata de uma intenção positiva (Lima, 2019).

A aprendizagem é um processo constante que se define como alterações adaptáveis no comportamento, provenientes das experiências vividas. Os comportamentos criam resultados que variam conforme o estado do sistema e de quanto apoio ou intromissão vem dos outros (Mancilha, n.d.).

Através da construção de mapas cognitivos dentro do sistema nervoso, conectando-os com as observações do meio ambiente e com as respostas comportamentais, dá-se a aprendizagem. Esta acontece através de um ciclo no qual os mapas e as experiências são associados com objetivo de formar sistemas mais coordenados que produzam desempenho com competência (Borges, n.d.).

"Como aprender" requer a obtenção de estratégias e aptidões que suportem o processo em diferentes contextos, propondo-se a acelerá-los, melhorando a sua eficiência. Para tal, é necessário estabelecer metas e desenvolver a capacidade de se observar, tornando-se consciente dos seus processos de pensamento enquanto aprende. Esta consciência passa principalmente pela forma como assimilamos, armazenamos e codificamos informação através dos sistemas representacionais (Borges, n.d.).

No contexto académico, a programação neurolinguística, oferece uma valiosa lente para compreender e potencializar a motivação dos estudantes, promovendo uma relação colaborativa entre professores e alunos. Frequentemente, professores expressam frustração ao perceberem a falta aparente de motivação entre os alunos. É importante destacar que a motivação não é um estado estático, mas sim algo intrinsecamente ligado ao contexto e às experiências individuais (Bandler & Benson, 2016).

A motivação desempenha um papel central. A PNL destaca a importância de uma linguagem positiva, padrões de pensamento construtivos e a sua visualização para impulsionar a produtividade dos alunos. Ao alinhar metas educacionais com os valores dos estudantes, os professores podem criar um ambiente propício para uma motivação duradoura, elevando o processo de aprendizagem.

A colaboração entre professor e aluno pode começar com uma compreensão mútua das metas académicas. Os professores, ao invés de apenas apresentarem o conteúdo, podem envolver os alunos na decisão de objetivos pessoais e na exploração de como o conhecimento pode ser aplicado nas suas vidas.

Em relação às estratégias de aprendizagem, é crucial considerar não apenas os métodos, mas também a lógica e o desejo por trás do processo de aprendizagem. Por exemplo, um professor pode incentivar os alunos a refletir sobre o porquê de estudar determinado tópico, como é que isso se alinha com os seus objetivos futuros e qual o impacto positivo que essa compreensão pode ter.

Um exemplo prático pode ser observado também na rotina diária de estudo. Ao entender como os alunos se motivam para iniciar e manter o estudo, os professores podem adaptar as suas abordagens. Encorajar os alunos a visualizar o sucesso, estabelecer metas claras e criar associações positivas com o processo, são estratégias que também poderão ser incorporadas.

Ao mesmo tempo, a PNL sugere que os professores estejam atentos a estratégias ineficazes que os alunos possam adotar, como procrastinação ou sentimentos de desânimo. Trabalhar em conjunto para reconhecer e ajustar essas estratégias pode criar uma dinâmica mais positiva (Bandler & Benson, 2016).

2.1. O estado emocional da aprendizagem

Ensinar de forma eficaz uma nova estratégia de aprendizagem requer mais do que apenas saber os passos a seguir. Não pretendendo que quaisquer fatores-chave caiam no esquecimento durante o processo, temos de ter em conta o maior número possível de variáveis envolvidas numa aprendizagem eficiente.

Uma variável crucial é o(s) sentimento(s) que o aluno vive enquanto aprende. A forma como nos sentimos permite que haja iniciativa de começar a aprender, fornece motivação para continuar e saber quando terminar (Bandler & Benson, 2016).

Quando se aprende algo novo, as condições químicas e neurológicas existentes, estão diretamente conectadas com a aprendizagem, ou seja, qualquer coisa que se aprenda no momento, está "colado" ao estado específico em que a pessoa se encontra naquela circunstância. O processo emocional de aprender algo, pode ser uma experiência ótima para muitos, mas para outros, poderá ser o oposto (Bandler & Benson, 2016).

As emoções desempenham um papel crucial na formação de memórias e na capacidade de retenção de informações. Portanto, compreender e gerir o estado emocional durante o processo educativo é essencial para promover um ensino significativo e duradouro.

O estado emocional positivo está associado a uma maior recetividade. Quando os alunos se sentem motivados, confiantes e entusiasmados, estão mais propensos a absorver informações de maneira produtiva. Por outro lado, emoções negativas, como o stress, o medo ou a ansiedade, podem criar barreiras que impedem o processo de assimilação e retenção do conhecimento.

A criação de um ambiente educacional emocionalmente seguro e positivo desempenha um papel crucial nesse cenário. Professores que cultivam empatia, compreensão e apoio contribuem para a construção de uma atmosfera mais propícia à aprendizagem. Encorajar a expressão emocional e fornecer estratégias para lidar com desafios são abordagens eficazes para promover estados emocionais mais favoráveis.

Além disso, a relação entre o estado emocional e a memória é notável. A emoção intensifica a consolidação da memória, tornando as experiências mais vívidas e acessíveis. Ao incorporar elementos emocionais no ensino, como histórias envolventes, atividades estimulantes e conexões pessoais, pode-se fortalecer significativamente o impacto do conteúdo na memória dos alunos.

A autoconsciência emocional também é uma habilidade valiosa. Ao compreender as suas próprias emoções e aprender a geri-las, pode-se otimizar o estado emocional para a aprendizagem. Estratégias como a prática de *mindfulness* e o estabelecimento de metas realistas contribuem para a construção de uma mentalidade emocionalmente saudável.

A aprendizagem não tem uma hora de término, nem apenas acontece em ambiente escolar. Tudo o que se ensina às crianças, desde fazer as tarefas domésticas ou fazer a higiene pessoal, tem um estado certo para começar e uma forma de saber quando se está a fazer de forma certa ou errada (Bandler & Benson, 2016).

Todas as estratégias têm então começo, meio e fim, e o mesmo acontece na aprendizagem. Uma estratégia é uma sequência de atividades dentro dos nossos sistemas representacionais sensoriais, que se tornaram numa unidade única de comportamento. Por exemplo: quando se aprende a conduzir um carro, cada atividade deve ser pensada individualmente, no entanto, através da prática continua, conduzir começa a tornar-se numa unidade única de atividade (Bandler & Benson, 2016).

2.2. Estratégias

Para desenvolvermos as nossas competências sociais e profissionais e adaptarmos o ensino à medida do aluno, é necessário ter em conta alguns fatores determinantes, que provém principalmente da comunicação e que podem fazer toda a diferença quando queremos transmitir/compreender algo. Estes fatores são estratégias que podemos utilizar, não só, no nosso dia-a-dia, mas também em contexto educacional.

Diversos estudos defendem que a maior parte do estudo eficaz ocorre no nível subconsciente, sendo o estado alfa (entre 8 a 13 ciclos por segundo) o mais propício para esta assimilação. Este estado pode ser alcançado por meio de técnicas como meditação, indução de relaxamento, exercícios respiratórios e audição de certos tipos de música. A PNL oferece duas técnicas úteis: auto-hipnose, baseada na autossugestão, e a ancoragem, que induz estados emocionais através de estímulos externos (Borges, n.d.).

A estratégia da quebra de estado emerge como um ponto de destaque no ciclo de estudos, consistindo em intervalos de 5 minutos após cada 40 minutos de imersão nos materiais de aprendizagem. Durante esses intervalos, a ginástica cerebral é meticulosamente conduzida, seguida pela ativação do estado de relaxamento. Esta sequência visa não apenas renovar a capacidade cerebral, mas também proporcionar uma transição suave para um estado mental

favorável que prepara o aluno para retomar os estudos de maneira renovada e altamente produtiva (Borges, n.d.).

A aprendizagem dinâmica emerge como uma abordagem inovadora no vasto cenário educacional contemporâneo, centrada no processo de aprender pela experimentação. Longe das tradicionais metodologias de ensino, essa abordagem destaca-se pelas suas técnicas e exercícios que priorizam a aprendizagem prática e a exploração de diferentes métodos de pensamento. O cerne dessa perspetiva reside na ênfase do "como" em detrimento do simples conteúdo, reconhecendo que a forma como absorvemos conhecimento é tão crucial quanto o próprio conhecimento.

No coração da aprendizagem dinâmica, encontra-se o reconhecimento da importância das relações interpessoais no processo de aprendizagem. Valorizando habilidades como aprendizagem cooperativa, supervisão e orientação, esta abordagem reconhece que a interação entre os aprendizes desempenha um papel crucial no desenvolvimento de aptidões e no aprimoramento da compreensão (Borges, n.d.).

Diversas técnicas têm sido exploradas para otimizar a aprendizagem, entre elas a sugestopedia[2], a programação neurolinguística e a própria aprendizagem dinâmica ou acelerada. No entanto, as abordagens mais eficazes compartilham três elementos fundamentais: são divertidas, rápidas e satisfatórias. Estas transcendem a mera transmissão de informações, envolvendo o aprendiz num processo que incorpora o relaxamento, ação, estimulação, emoção e prazer (Borges, n.d.).

Os programas de treino bem-sucedidos enfatizam a aquisição de um estado ideal de aprendizagem, reconhecendo a importância do ambiente mental do aluno. O formato de apresentação é cuidadosamente projetado para envolver todos os sentidos, proporcionando uma experiência relaxante, divertida, variada e estimulante. Além disso, a aprendizagem dinâmica promove o pensamento criativo e crítico, instigando os discentes a questionar, analisar e aplicar o conhecimento de maneiras inovadoras. As ativações mentais são incorporadas para facilitar o acesso ao material, estimulando uma assimilação mais eficaz (Borges, n.d.).

A ginástica cerebral, é um componente essencial da aprendizagem dinâmica que investiga a correlação entre o movimento físico e o desempenho mental. Esta prática visa ativar ambos os hemisférios cerebrais por meio de movimentos cruzados, preparando o indivíduo para entrar num estado otimizado de super aprendizagem (Borges, n.d.).

[2] Abordagem educacional desenvolvida pelo psicólogo e pedagogo búlgaro Georgi Lozanov na década de 1970.

Em resumo, a aprendizagem dinâmica representa uma mudança paradigmática no ensino, colocando a experimentação, a interação e a otimização do processo de aprendizagem no centro do palco. Ao incorporar elementos como diversão, rapidez e satisfação, essa abordagem busca transcender as barreiras convencionais do ensino, capacitando os alunos para absorver conhecimento e também para aplicá-lo de maneira significativa no seu dia-a-dia.

2.2.1. Modelo de perceção e comunicação

O modelo de perceção e comunicação refere-se à interação entre como percebemos informações e como as comunicamos. A perceção envolve a interpretação individual das informações, influenciada por diferentes estilos de aprendizagem. Já na comunicação, é fundamental considerar não apenas a transmissão de informações, mas também como estas são recebidas e interpretadas pelos alunos. A clareza, empatia e variedade de métodos de comunicação são essenciais para garantir a compreensão efetiva.

As nossas emoções, sentimentos e estados, são gerados por uma tríade:

Fonte ⟶ Causa ⟶ Efeito

Na fonte temos tudo aquilo que está relacionado com a fisiologia (corpo) ou seja, a linguagem e o foco/crença. Na causa temos as emoções, os sentimentos e o estado. No efeito está o comportamento e as ações (Mancilha, n.d.).

Cada um de nós é responsável pelo seu estado, como tal, a mudança ocorre através da alteração de um ou mais elementos da tríade, tornando-nos mais proativos e com controlo da nossa própria vida (Mancilha, n.d.).

O termo "estado" na PNL significa o total de condições mentais, emocionais e físicas continuas, que uma pessoa está a experienciar naquele momento e a partir das quais age. É a totalidade do que se pensa e sente, por exemplo: relembrar o passado; imaginar o futuro ou sentir frio na barriga, excitação ou calma. É essencial que o professor encontre primeiramente o seu estado de entusiasmo e o transmita através do tom de voz e da linguagem (Bandler & Benson, 2016).

2.2.2. Sistemas representacionais

A forma de pensar é representada através da linguagem, por isso, utilizar palavras do sistema representacional principal do aluno, é uma forma eficaz de construir *rapport*[8]. É através

dos nossos cinco sentidos (visual, auditivo, cinestésico, olfativo e gustativo), que conseguimos experienciar o mundo e adquirir informações. A programação neurolinguística denomina esses sentidos de "sistemas representacionais". Existe, portanto, três sistemas principais (Almeida Assis, n.d.; *Instituto Internacional de Programação Neurolinguística*, n.d.; Mancilha, n.d.):

1. **Sistema cinestésico** – quem têm este sistema como o seu principal, são, por norma, pessoas que primam pelo conforto; tudo gira à volta do tato, da intuição e do sentimento; a memória trabalha a partir da ação; geralmente movimentam-se e falam lentamente; etc.
2. **Sistema visual** – as pessoas visuais costumam falar muito rápido, gesticulam bastante e são muito observadoras; a memória funciona a partir de imagens ou construção das mesmas através de frases; o contacto visual enquanto falam é de extrema importância; utilizam uma linguagem muito pormenorizada; etc. (em contexto académico, por exemplo, o professor pode optar por escrever palavras na parte superior do quadro, utilizar mais recursos audiovisuais e desenhar diagramas).
3. **Sistema auditivo** – neste sistema é característico que se goste de tudo muito bem explicado; têm uma linguagem persuasiva e vozes cativantes; gostam de ouvir o que os outros acham deles próprios; distraem-se facilmente com barulhos; aprendem através do ouvir; etc. (para este tipo de alunos, o professor deve escolher dialogar mais, haver mais discussão sobre os assuntos e utilizar referências musicais).

Dentro do sistema auditivo temos dois subsistemas: o auditivo tonal e o auditivo digital. O auditivo tonal apresenta as características supramencionadas, enquanto o auditivo digital, normalmente, contém características de outros sistemas, porém, são pessoas que falam muito de si próprias e estão interessadas em saber se o assunto é correto ou plausível (*Instituto Internacional de Programação Neurolinguística*, n.d.).

Os sistemas representacionais que utilizamos são visíveis através da nossa linguagem corporal, manifestando-se através da postura, do padrão respiratório, do tom de voz e dos movimentos oculares (Mancilha, n.d.).

No contexto educacional, reconhecer e integrar os sistemas representacionais é essencial. Adaptar as estratégias de ensino para atender a diferentes estilos de aprendizagem não apenas diversifica o processo, mas também melhora a retenção e compreensão do conteúdo. Essa

abordagem personalizada não só enriquece a experiência individual, mas também fortalece a conexão entre ensino e aprendizagem, tornando o ambiente educacional mais eficaz e inclusivo.

2.2.3. Rapport

Rapport ou fenómeno do espelho, passa por encontrar no outro o seu sistema de representação de forma a criar uma situação de mútua confiança, compreensão e empatia. Ao criar uma relação de confiança, a comunicação flui mais eficazmente, havendo abertura para influências construtivas (*Instituto Internacional de Programação Neurolinguística*, n.d.).

Espelhar é adotar os comportamentos das outras pessoas como se fossem uma imagem do espelho. Podemos espelhar a fisiologia – postura, movimentos, expressão facial, piscar de olhos e respiração – o volume da voz, tempo e timbre; as palavras importantes e experiências/associações comuns e também os valores, normas, estilos de pensamento, estado emocional e cultura de maior importância (*Instituto Internacional de Programação Neurolinguística*, n.d.).

Este fenómeno pode ser a chave para ambientes de aprendizagem produtivas, uma vez que desempenha um papel vital ao construir vínculos entre docentes e discentes. Esta conexão positiva cria um ambiente favorável, incentivando a confiança, a expressão aberta e a adaptação às necessidades individuais dos alunos. Além de influenciar positivamente o desempenho académico, o *rapport* pode contribui para a criação de salas de aula inclusivas e respeitosas, tornando-as mais significativas e estimulantes.

2.2.4. Modelo T.O.T.S.

O modelo "Testar – Operar – Testar – Sair" (T.O.T.S.) é o processo interno pelo qual passamos, com o fim de concluir com sucesso qualquer estratégia. Estas são curtas e agradáveis, não possuem etapas adicionais ou desnecessárias e não possuem *loops* inúteis. Enfatiza a importância de avaliar continuamente e ajustar as abordagens conforme necessário para alcançar o sucesso em cada objetivo específico (Bandler & Benson, 2016).

Testar: Nesta etapa, começa-se por experimentar algo novo ou diferente. Isso envolve tentar uma abordagem específica para ver como ela funciona na prática.

Operar: Com base nos resultados do teste, opera-se ou implementa-se a estratégia escolhida. Isso significa aplicar as ações ou comportamentos identificados na etapa de teste.

Testar: Após implementar a mudança, é importante avaliar novamente os resultados. Esta segunda fase de teste ajuda a verificar se as ações realizadas estão a ser conduzidas na direção desejada.

Sair: Se os resultados são positivos e atendem às expectativas, pode-se sair do ciclo de mudança, considerando o objetivo alcançado. Se necessário, não sendo positivos, pode-se repetir o processo ajustando as estratégias conforme preciso.

Esta estratégia pode ser aplicada no relacionamento professor-aluno. Os professores podem apresentar um novo conceito (testar), guiar os alunos na aplicação prática (operar), avaliar a compreensão por meio de discussões e atividades (testar) e, finalmente, celebrar o sucesso juntos (sair).

CAPÍTULO III – *MINDFULNESS*

3. Introdução ao *mindfulness*

O *mindfulness*[3] é um estado de plena consciência onde a mente se concentra no presente, observando as experiências e sensações do momento, de forma neutra, sem críticas, ou julgamentos. Este estado mental permite que a pessoa esteja totalmente presente, aceitando os pensamentos e sentimentos que surgem sem se apegar ou tentar modificá-los, promovendo uma maior clareza e tranquilidade (Bajaj & Pande, 2016). Kabat-Zinn (2005), observa que o estado *mindfulness* pode ocorrer espontaneamente com a prática intencional regular. Este entendimento requer uma experiência direta para ser compreendido de forma autêntica (Germer, 2004; Tk et al., 2018). O *mindfulness* abrange diferentes graus de intensidade e pode ser desenvolvido por qualquer pessoa interessada, seja ocasionalmente ou como uma prática diária contínua (Germer, 2004; Ortiz & Sibinga, 2017). Quanto mais frequentemente for praticado, mais intensa e profunda será a experiência, resultando em benefícios mais significativos (Yang & Oka, 2022).

Visto como algo essencial, pertencente a um processo que objetiva atingir a redução do sofrimento humano a partir do educar de uma mente disciplinada e equânime, inclui um espetro alargado de atitudes, ações e intenções que alimentam uma vida ética e saudável (Marques & Carvalho, 2019).

[3] Tradução do Pali (língua da filosofia budista) para inglês da palava *sati* – consciência, atenção e memória, sendo este o ensinamento central de dada tradição.

Inerente à definição de *mindfulness* está também uma atitude de benevolência e cuidado, que se manifesta através de sentimentos de bondade, compaixão, alegria altruísta e equanimidade, tanto em relação aos outros quanto a si próprio. Este tipo de atenção consciente promove um aprofundamento do conhecimento, clareza e aceitação da realidade presente. No estado *mindfulness*, tanto os pensamentos como os sentimentos, são observados como eventos transitórios na mente, sem que haja uma identificação excessiva destes ou uma reação automática. Desta forma, a sua prática convida a pessoa a estar plenamente presente e atenta à respiração, à postura do corpo, às sensações físicas (sejam estas agradáveis, desagradáveis ou neutras), aos pensamentos, ao tom emocional das experiências, aos obstáculos que impedem o bom funcionamento da mente e aos fatores que promovem o despertar, como energia, alegria, tranquilidade e concentração. É, por isso, entendido como uma habilidade metacognitiva que envolve dois processos principais e que pode ser desenvolvido com a prática contínua (Marques & Carvalho, 2019).

O primeiro processo diz respeito à autorregulação da atenção, que deve ser mantida e focada na experiência imediata, permitindo um reconhecimento mais apurado dos eventos mentais, à medida que ocorrem. Assim, em vez de percecionar a experiência através dos filtros que impomos das nossas crenças, pressupostos, expectativas e desejos, o *mindfulness* possibilita uma observação direta e nua dos diversos aspetos da experiência, como se estivéssemos a vê-los pela primeira vez (Marques & Carvalho, 2019).

O segundo processo envolve a aceitação de uma orientação específica para a experiência no momento presente, onde cada pensamento, sentimento e sensação que surge na mente, é observado com atenção plena. Este é um processo ativo, no qual o indivíduo escolhe conscientemente aceitar o que acontece com uma atitude de curiosidade, abertura e recetividade. Essa abordagem não só facilita uma maior compreensão da realidade presente, mas também promove um estado de calma e equilíbrio mental, fundamental para o bem-estar psicológico e emocional (Marques & Carvalho, 2019).

O conceito tem as suas raízes nas práticas holísticas e espirituais relatadas nos *Upanishads*, que estão ligados ao surgimento do Budismo no século V a.C. (Jaworski, 2020; Miller et al., 1995). Os *Upanishads* são textos filosóficos, espirituais e intelectuais (Lindquist, 2019), centrais às práticas da antiga Índia, e tratam de conhecimento esotérico que deve ser transmitido por um guia (guru ou acharya) (Tk et al., 2018). Esses textos são apresentados em forma de diálogos, poesia e prosa, abordando temas sobre a natureza individual, o eu universal e o universo,

além das suas inter-relações (Tk et al., 2018). Promovem elementos essenciais da vida humana, como valores éticos, disciplina espiritual, fé e práticas de meditação, com o objetivo principal de alcançar a paz interior e a consciência transcendental (samadhi) (Ge et al., 2020; Tk et al., 2018). Essas práticas foram incorporadas na cultura Budista e nas tradições Hindu, visando aliviar o sofrimento humano e promover a conexão espiritual dos indivíduos (Jaworski, 2020; Lindquist, 2019).

3.1. A prática

O *mindfulness* é frequentemente associado às práticas de meditação, conquanto vá além delas, sendo estas apenas um meio para atingir os fins (Bishop et al., 2004; Kabat-Zinn, 2005; Shapiro et al., 2006). Por outro lado, Bishop e colegas (2004) sugerem que é mais adequado aproximar o conceito de *mindfulness* a outros constructos que envolvem o processo de auto-observação, como a introspeção e o funcionamento reflexivo. É também importante distinguir esse estado de consciência comum, mas contraproducente e utópica, da de ideia de "esvaziar" a mente (Teper et al., 2013).

Através da prática *mindful* de atividades quotidianas (como a alimentação e as tarefas domésticas), os *scans* corporais (que visam aumentar a consciência sensorial de cada parte do corpo), os exercícios de respiração (*pranayama*) e o yoga, pode-se alcançar tal estado de consciência. A forma mais tradicional é a meditação que é, por sua vez, um conceito vasto na sua aplicação (Butterfield et al., 2017; Kallapiran et al., 2015).

3.1.1. Resultados

É comumente, durante a investigação, meter em perspetiva a psicopatologia como resultado da incomplacência psicológica, ou seja, a incapacidade de sustentar ou modificar um comportamento conforme os valores a longo prazo do indivíduo. A inflexibilidade psicológica também se manifesta na dificuldade de experimentar o presente de modo consciente (Jaworski, 2020). Associado a estados mentais menos saudáveis, está também o constante vaguear da mente, de forma contraproducente e inconsciente (Grabbe et al., 2012). Associada à psicopatologia, pode existir também uma tendência pessimista, aversiva e negativa nas atitudes e pensamentos sobre eventos desagradáveis ou traumáticos, impedindo a libertação do indivíduo em relação a esses eventos. Especificamente, essa tendência está relacionada com sintomas de

neuroticíssimo, depressão, ansiedade, instabilidade emocional, baixa autoestima e a uma diminuição significativa no bem-estar subjetivo (Ge et al., 2020).

O *mindfulness* fomenta uma mudança de perspetiva para uma mais positiva, que facilita uma melhor adaptação do indivíduo (S. L. Shapiro et al., 2006), caracterizada por mais energia, felicidade e clareza (Germer, 2004) e também melhora a capacidade de concentração (Grabbe et al., 2012). Ou seja, o *mindfulness* altera a relação que o indivíduo tem com os seus pensamentos, fazendo com que estes sejam vistos não como realidades fixas e exatas, mas sim, como experiências subjetivas e transitórias (Bishop et al., 2004).

A prática diária de *mindfulness* promove um maior entendimento do próprio funcionamento psicológico, além de respostas melhor adaptas a situações novas e desafiantes (Germer, 2004). Os estudos mostram que esta prática está associada a níveis mais altos de bem-estar subjetivo, independentemente da presença ou ausência de um diagnóstico clínico (Bajaj & Pande, 2016; Jaworski, 2020; Miller et al., 1995; Prakash et al., 2015). Zsadanyi e colegas (2021) demonstraram que a prática de *mindfulness,* ativa várias áreas cerebrais, como o córtex cingulado, que está relacionado à regulação emocional, alocação da atenção, processamento autónomo e interceção. Como uma prática de cura pessoal ou complemento ao processo terapêutico, o *mindfulness* destaca-se como uma ferramenta utilizada por iniciativa própria, de forma independente e autónoma, ao contrário das abordagens mais comuns, como a farmacológica ou a psicoterapia.

O *mindfulness* também facilita mudanças significativas no estilo de vida e na relação do indivíduo consigo próprio. A prática diária e disciplinada, aliada à busca autónoma e confiante dos recursos internos protetores, tende a ser incorporada de modo sistemático e abrangente no seu cotidiano e em diversos momentos da vida (Miller et al., 1995).

4. O *mindfulness* em contexto educacional

O método que as pessoas empregam naturalmente para adquirir conhecimento não é apoiado pela prática tradicional de sala de aula. A mente humana está mais bem equipada para colher informações sobre o mundo operando nele, do que lendo, ouvindo lições, ou estudando modelos abstratos. Schank e Cleave (1995, p. 175) no seu artigo *Natural learning, natural teaching*.

A importância em investir em programas e práticas inovadoras para antever problemas, promovendo competências socio-emocionais que contribuem para o desenvolvimento saudável das crianças e jovens no contexto escolar, tem vindo cada vez mais a ser denotados por diversos investigadores.

Esta área, através dos estudos desenvolvidos, pode ser enquadrada em dois tipos de abordagens. A primeira envolve o programa desenvolvido por Kabat-Zinn - *Mindfulness Based Stress Reduction* (1970) - adaptado para professores e/ou alunos, desenvolvido para todos os níveis e ciclos de ensino, com o fim de promover o bem-estar, a saúde física e mental, o desempenho académico e um ambiente calmo, positivo e impulsionador de aprendizagem. A sua aplicação ocorre, na maior parte das vezes como extracurricular num período fixo e curto (Marques & Carvalho, 2019). A segunda abordagem trata o *mindfulness* como parte do processo de ensino. As intervenções são exploradas pelos professores e objetiva promover a autoconsciência, potencializando os processos de aprendizagem de forma significativa ao longo da vida.

Ergas e Hadar (2019), na sua revisão de literatura, explicitam que este tipo de abordagem é menos comum, porém, inclui quatro tipos de atuação (Marques & Carvalho, 2019):

- **Pedagogia contemplativa** – aplicar *mindfulness* durante o ensino dos conteúdos académicos através de estratégias experienciais, com base na investigação;
- **Intervenção interdisciplinar** – integração do *mindfulness* na cultura escolar;
- **Educação nas funções profissionais** – incorporação do *mindfulness* na formulação de decisões éticas e profissionais, na promoção da justiça social, e na prática da compaixão em campos como serviço social, educação e comunicação, entre outros;
- **Pedagogia crítica e inclusão social** – integração do *mindfulness* na melhoria do envolvimento e inclusão social.

O *mindfulness* nas escolas torna-se mais significativo quando inserido no contexto de ensino de competências sociais e emocionais, que por sua vez pode ser parte integrante de iniciativas mais amplas para promover o bem-estar. A sua prática ajuda a melhorar a atenção, a regulação emocional e outras capacidades que são fundamentais para o desenvolvimento de aptidões sociais, emocionais e académicas (Marques & Carvalho, 2019).

Os programas de *mindfulness* para crianças e adolescentes oferecem, frequentemente, oportunidades para estes se conectem com a sua autoconsciência, através da aplicação prática

dessas habilidades no dia a dia. Podemos observar a transferência direta das práticas de *mindfulness* para o desenvolvimento social e emocional quando, os alunos usam a sua autoconsciência para apreciar diferentes perspetivas, quando aplicam a sua compreensão empática ao se tentarem colocar no lugar dos outros, ou quando aprendem a respirar fundo antes de reagir impulsivamente a situações desafiadoras, pessoas ou emoções internas (Marques & Carvalho, 2019).

A prática regular desta ferramenta ajuda-nos a fortalecer a nossa capacidade de manter a atenção. As técnicas de respiração aprendidas podem ajudar a acalmar, proporcionando espaço e tempo adicionais para escolher responder conscientemente em vez de reagir automaticamente (Marques & Carvalho, 2019).

4.1. Estratégias

A implementação de estratégias de *mindfulness* no ensino de música pode trazer benefícios significativos tanto para os estudantes quanto para os professores. O *mindfulness*, que inclui práticas como a respiração consciente (*mindful breathing)* e a meditação, tem-se mostrado eficaz na redução do stress, aumento da concentração e diminuição da ansiedade de performance, para além de contribuir para o bem-estar geral. Da perspetiva do professor, a integração destas técnicas no processo de ensino, pode transformar a experiência educativa de diversas formas.

A prática da respiração *mindful* pode ajudar os alunos a desenvolver uma maior consciência corporal e controlo respiratório. Como a prática do clarinete exige uma técnica de respiração específica e controlada, aprender a regular a mesma de forma consciente, poderá contribuir para uma melhoria na qualidade do som e no aumento de resistência. Para além disso, a meditação poderá proporcionar um espaço mental para que os alunos consigam gerir a ansiedade de desempenho e a pressão da carga escolar.

A nível da meditação, a prática regular desta, poderá aumentar a resiliência emocional e a capacidade de lidar com situações de stress, como concertos, audições e exames, que muitas vezes enfrentam altos níveis de exigência e expectativas. Estas práticas poderão ser essenciais para manter uma abordagem equilibrada e saudável aliadas à prática e à *performance*.

Do ponto de vista do professor, a integração do *mindfulness* nas aulas pode contribuir para uma aprendizagem dinâmica. Ao promover um ambiente de aula mais calmo e focado, os professores podem observar uma maior recetividade e interesse dos alunos. Ao incorporarem

também as práticas de *mindfulness* nas suas rotinas diárias, os próprios professores podem beneficiar de uma maior clareza mental e uma abordagem mais paciente e humana ao ensino. Portanto, a implementação de estratégias de *mindfulness* no ensino pode conduzir a uma experiência educativa mais holística e equilibrada. Ao fortalecer a conexão mente-corpo e fomentar um ambiente de aprendizagem positivo, estas práticas têm o potencial de enriquecer tanto o desenvolvimento técnico, como emocional dos estudantes, resultando em músicos mentalmente saudáveis, mais competentes e confiantes.

4.1.1. Respiração *mindful*

As respirações *mindful* são uma prática essencial dentro do *mindfulness*, que envolvem a concentração plena na respiração como uma forma de ancorar a mente no momento presente. Esta técnica simples, mas poderosa, permite que haja uma conexão entre corpo e mente, promovendo uma maior consciência e tranquilidade. Ao focar, atentamente, na inspiração e na expiração, estas respirações ajudam a reduzir a ansiedade, a melhorar a concentração e a aumentar o bem-estar geral. Através da prática regular, é possível cultivar uma relação mais harmoniosa com os próprios pensamentos e emoções, favorecendo uma resposta mais equilibrada às situações diárias.

Existem vários exercícios de respiração *mindful*, cada um com técnicas e objetivos específicos, entre eles temos (Hanh, 1991, 2008; Kabat-Zinn, 2004):

1. **Respiração diafragmática:** respirar profundamente pelo abdómen, permitindo que o diafragma se mova para baixo e os pulmões se expandam completamente, relaxando o corpo e a mente.
2. **Respiração contada:** consiste em contar durante a inspiração e a expiração. Por exemplo, inspirar contando até seis, segurar a respiração contando até quatro e expirar contando até seis. Ajuda a regular o ritmo respiratório e a manter o foco.
3. **Respiração 4-7-8:** inspirar profundamente pelo nariz contando até quatro, segurar a respiração contando até sete e expirar completamente pela boca contando até oito. Esta técnica é conhecida por promover o relaxamento profundo.
4. **Respiração *Nadi Shodhana*:** envolve respirar alternadamente por cada narina, o que ajuda a equilibrar os hemisférios do cérebro e a promover uma sensação de calma.

5. **Respiração em três partes:** primeiro a barriga, depois o peito e, finalmente, a parte superior dos pulmões. Desenvolve uma respiração completa e profunda.
6. **Respiração de visualização:** inclui visualizar a entrada do ar como uma luz ou cor que preenche o corpo com cada inspiração. A saída do ar é visualizada como uma nuvem escura ou uma cor que expulsa os sintomas de stress ou ansiedade com cada expiração.
7. **Respiração quadrada:** inspirar contando até quatro, segurar a respiração contando até quatro, expirar contando até quatro e segurar a respiração novamente contando até quatro. Isto ajuda a estabilizar o ritmo respiratório e a mente.
8. **Respiração *Simhasana*:** inspirar profundamente e, ao expirar, abrir a boca e fazer o som de um rugido enquanto estica a língua para fora. Isso libera tensão e promove uma sensação de alívio.
9. **Respiração *Kapalabhati:*** Consiste em uma série de expirações curtas e rápidas seguidas de inalações de ar passivas que energizam o corpo e a mente.

4.1.2. Meditação

A meditação tem as suas raízes nas filosofias espirituais orientais onde, gradualmente, se espalhou para o ocidente a partir da década de 60. Ao longo desse período, o crescente interesse em diversas práticas meditativas prendeu a atenção dos investigadores que observaram os seus benefícios e potenciais impactos positivos (Oliveira, 2019). Assim, a meditação, como um exercício de atenção plena, perceção e consciência do momento presente, tem sido associada a melhorias significativas na saúde física, mental e emocional (Shapiro & Schwartz, 2005). Em conformidade com algumas pesquisas recentes, há uma investigação sobre os efeitos das práticas meditativas silenciosas, onde os resultados são indicadores de que a meditação pode ajudar a reduzir pensamentos intrusivos, para além de promover a aceitação e a adaptação dos indivíduos aos diversos contextos em que se encontram (Oliveira, 2019).

Enquanto prática de atenção plena, perceção e consciência do momento presente, a meditação, tem sido associada a benefícios físicos, mentais e emocionais (Shapiro & Schwartz, 2005). De acordo com a variedade de práticas disponíveis, Shapiro & Schwartz (2005) classificam-nas em dois tipos: concentração e *mindfulness*. A meditação de concentração, foca a atenção em um único ponto, como a respiração, um mantra ou um som específico. Já a meditação

mindfulness envolve o desenvolvimento da consciência do momento presente, onde as experiências são vividas tal como são, ou seja, há uma perceção dos estímulos tal como pensamos e sentimos, livre de julgamentos (Peixoto et al., 2021). Ambas as formas de meditação são passivas e silenciosas. Além destas, existem também meditações ativas, que podem incluir cânticos e caminhadas (Oliveira, 2019).

A meditação pode ser vista como uma prática que alcança objetivos semelhantes aos de algumas técnicas da psicoterapia cognitiva, embora utilize métodos diferentes. Ambas ajudam a reduzir o pensamento repetitivo e a promover a reorientação cognitiva, desenvolvendo ferramentas para lidar com pensamentos involuntários. A principal diferença é que, na meditação, os conteúdos que surgem na consciência não devem ser confrontados ou analisados intencionalmente, mas simplesmente observados (Menezes et al., 2009).

PARTE II – PRÁTICA PEDAGÓGICA

CAPÍTULO 1 – EQUADRAMENTO CONTEXTUAL

1. Contexto de intervenção

1.1. Caracterização da instituição de acolhimento

A Metropolitana, instituída em março de 1992, é uma organização cultural sem fins lucrativos, localizada no antigo prédio da Standard Elétrica, próximo ao rio Tejo. Esta instituição gere duas orquestras: a Orquestra Metropolitana de Lisboa e a Orquestra Académica da Metropolitana; e ainda três instituições de ensino: a Academia Nacional Superior de Orquestra (nível superior), o Conservatório de Música da Metropolitana (nível básico e secundário) e a Escola Profissional Metropolitana (ensino integrado).

De entre os seus fundadores estão a Câmara Municipal de Lisboa, o Ministério da Cultura, o Ministério da Educação, o Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social, a Secretaria de Estado do Turismo e a Secretaria de Estado da Juventude e Desporto. Contando já com três décadas de atuação, a Metropolitana é atualmente uma entidade consolidada e de elevado destaque no cenário cultural e do ensino artístico em Portugal.

Esta instituição tem como missão a promoção da apreciação pela música, contribuindo para o desenvolvimento individual, tanto por meio da formação de músicos profissionais de excelência quanto pela disseminação da cultura musical, abrangendo todos os gostos e públicos. Os seus valores centrais passam pela excelência, profissionalismo, criatividade, partilha e responsabilidade social.

<u>Escola Profissional da Metropolitana</u>

Estabelecida no ano letivo 2008-2009, a Escola Profissional da Metropolitana (EPM) demonstra o seu êxito através da qualidade dos estudantes e da formação que lhes é proporcionada; são notórios os resultados alcançados em competições nacionais e internacionais, bem como em festivais e apresentações públicas.

Os alunos da EPM beneficiam de um ambiente musical único a nível nacional, onde lhes é proporcionada a oportunidade de realizar a sua formação juntamente (em contexto profissional) com as orquestras da Metropolitana. Este têm a oportunidade de, no decorrer da sua formação

semanal, integrar num trabalho intensivo de orquestra e música de câmara, permitindo a criação de vários grupos que se distinguem pela sua excelência: Orquestra Clássica Metropolitana, Orquestra de Sopros Metropolitana, Orquestra Júnior EPM, Coro EPM, Percussões Metropolitana, Ensemble de Saxofones Metropolitana, Ensemble de Clarinetes EPM, Mopho Ensemble, Big Band EPM, Mix Ensemble e Camerata EPM.

No âmbito da sua oferta educativa possui: o Curso Básico de Instrumento, correspondente ao Nível II, equivalente ao 9.º ano de escolaridade; o Curso de Instrumentista de Cordas e Teclas, correspondente ao Nível IV, equivalente ao 12.º ano de escolaridade; e o Curso de Instrumentista de Sopros e Percussão, correspondente ao Nível IV, equivalente ao 12.º ano de escolaridade.

Conservatório de Música da Metropolitana

O ensino especializado oferecido pelo Conservatório de Música da Metropolitana é amplamente reconhecido pela alta qualidade dos seus alunos, tanto no desenvolvimento individual quanto na participação em orquestras juvenis, que são um elemento central desta instituição.

O currículo está desenhado para enfrentar os desafios atuais do ensino artístico, com planos de estudo oficiais que seguem a legislação vigente para o Ensino Artístico Especializado da Música. Estes planos são predominantemente práticos e ajustados às necessidades de diferentes grupos etários, abrangendo crianças, jovens e adultos. Além das aulas individuais, desde o início dos diversos cursos, os alunos participam em práticas de conjunto e de orquestra. De acordo com as faixas etárias e o nível dos alunos, formam-se agrupamentos como a Piccola Orquestra e a Orquestra Juvenil.

O Conservatório tem disponível o curso de iniciação instrumental (a partir dos 5 anos – pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico), o curso de instrumento (a partir dos 10 anos – 2.º e 3.º ciclos do ensino básico) e o curso livre (a partir dos 15 anos).

1.2. Caracterização dos alunos

1.2.1. Aluno PB

Nascido em 2009, o aluno iniciou os seus estudos musicais com o trompete, aos 4 anos. Após frequentar uma aula aberta do Professor Miguel Costa, decidiu que o clarinete era o instrumento com o qual queria prosseguir os seus estudos. Como tal, ingressou no curso básico

da Escola Profissional da Metropolitana, no 7º ano, encontrando-se, durante a investigação desde relatório, no 9º ano, com o mesmo professor.

Com o desenrolar do ano letivo, foi possível perceber que, apesar do gosto e interesse pela música, o caminho que o aluno quer seguir não passa por esta área. Esta situação originou um conflito interno, gerando falta de empenho no estudo do instrumento e aulas menos produtivas com um tempo de reação mais demorado.

O aluno revelou capacidade de aceitação e auto-observação, aquando das chamadas de atenção, mostrando-se predisposto a melhorar, apesar da sua incapacidade e imaturidade emocional para lidar com a indecisão.

Ressalvo que o aluno, ao longo das aulas, sempre foi respeitador e sereno, permitindo com que houvesse sempre partilha e discussão de perspetivas, com o objetivo de procurar a resolução dos problemas que surgiam.

1.2.2. Aluno FM

Nascido em 2007, iniciou os seus estudos musicais aos 9 anos numa banda filarmónica. No 6º ano de escolaridade integrou o ensino articulado e, a partir do 8º ano, deu continuidade aos seus estudos musicais de forma integrada na Escola Profissional da Metropolitana. Encontrava-se a frequentar o 11º ano, durante a elaboração deste projeto.

O aluno FM conta com o diagnóstico de Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção, com o padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade que interfere com o funcionamento e com o desenvolvimento, principalmente no descuido das tarefas escolares, onde há negligência dos pormenores, e na constante objeção em manter atenção no desempenho de tarefas ou atividades. Apesar destas características, as fortes habilidades, a nível instrumental, do aluno eram evidentes.

Não descartando o impacto que a PHDA possa ter no progresso académico do aluno, este manifestava várias dificuldades a nível da formação musical que, por sua vez, prejudicaram a dinâmica das aulas de instrumento e a motivação no estudo.

Descrito como um adolescente que tenta marcar a diferença e com facilidades no meio interpessoal, conta com vários obstáculos a nível do relacionamento intrapessoal, gerando conflitos internos que se manifestavam através de respostas ríspidas e de falta de atenção por consequência do desinteresse.

1.2.3. Aluna RL

Aluna de 18 anos, teve o seu primeiro contacto com a música, aos 7 anos, numa banda filarmónica, onde surgiu o seu gosto e paixão pelo clarinete. Pouco tempo depois, iniciou os seus estudos no ensino especializado onde realizou o primeiro e o segundo grau. Posteriormente, ingressou na Escola Profissional da Metropolitana em 2018, onde permaneceu, ao longo da intervenção, a frequentar o 12º ano no Curso Profissional de Instrumentista de Sopros e Percussão.

Sendo finalista e a passar pelas turbulências da transição de ciclo, mostrou-se sempre firme quanto às suas intenções profissionais, expondo as suas intenções de ingressar o ensino superior em música. Por escolha própria, lidou com uma mudança de professor no último ano do secundário, o que implicou uma alteração significativa no ritmo de trabalho e no desenvolvimento da relação entre aluno – professor e professor – aluno.

Trata-se de uma aluna cujo traços de personalidade foram marcados pela falta de confiança, o que gerou falta de empenho e minuciosidade no estudo ao longo dos anos. As características da adolescência, determinadas pelas mudanças físicas, intelectuais e emocionais, assuntos externos ao processo de aprendizagem escolar, tiveram um impacto muito negativo no estado emocional da aluna.

É importante ter em consideração a elevada carga horária escolar, que sobrecarrega os alunos, gerando elevados níveis de stress e cansaço, que se refletem numa diminuição da produtividade e estabilidade emocional.

Paralelamente a este cenário negativo, a aluna RL apresentou muitas facilidades na execução do instrumento e observou-se uma melhoria significativa, ao longo do ano, na sua maturidade musical.

1.2.4. Quinteto de Sopros

O Quinteto de Sopros, pertencente às aulas de música de conjunto (M32), orientadas pelo Professor Miguel Costa, tinha como membros constituintes do grupo uma flautista, uma oboísta, um clarinetista, um trompista e um fagotista, todos eles alunos do 11º ano.

A flautista, nascida em 2007, iniciou os estudos no seu instrumento aos 9 anos numa academia de música especializada e, em 2020, ingressou na Escola Profissional da Metropolitana, onde permanece atualmente no Curso Profissional de Sopros e Percussão. A aluna caracterizada

pela sua confiança e empenho no seu instrumento, demostrou-se sempre interessada na disciplina e no repertório escolhido, mostrando muita flexibilidade nas discussões de opiniões e sugestões, contribuindo assim para um ambiente leve e pró-ativo de aprendizagem.

A oboísta, também nascida no mesmo ano, iniciou apenas os seus estudos musicais aos 11 anos. Em 2022 começou o seu percurso na EPM e, durante a realização deste projeto, estava a frequentar o 11º ano. Em plena transição para a vida adulta, enfrentando sérios desafios emocionais que impactam diretamente na dinâmica do grupo, demonstrou uma postura maioritariamente defensiva, revelando sinais de um grande conflito interno, causado por processos típicos da adolescência, e, também, por questões pessoais que afetaram bastante o seu equilíbrio emocional. No final do terceiro período mostrou-se incapaz de participar nas atividades em grupo (como ensaios e até mesmo aulas) de forma harmoniosa e em conversas, projetos, ensaios e aulas, a atitude da aluna foi quase sempre negativa, recusando-se até a contribuir ativamente nas metas da disciplina.

O clarinetista, nascido em 2006, iniciou os seus estudos musicais aos 7 anos, numa banda filarmónica da sua terra. Ingressou no ensino artístico aos 10 anos, sob orientação do professor que o acompanha até aos dias de hoje e ingressou na EPM aos 15 anos. Distinguindo-se dos demais pelo seu comportamento reservado, manteve sempre uma postura passiva nas aulas, mas constantemente focado nas suas tarefas e atento às explicações do professor e às opiniões dos colegas. Durante o trabalho em grupo, revelou-se um elemento valioso, devido à sua flexibilidade e adaptabilidade. Apesar das suas competências e da sua dedicação constante, possui muita falta de confiança que o impede de arriscar e mostrar o seu verdadeiro potencial. É um aluno que tende a evitar sair da sua zona de conforto, o que, por vezes, pode ser impeditivo de aproveitar plenamente as oportunidades que surgem ao longo do seu percurso.

O trompista, de 17 anos, ingressou o curso básico de instrumentista aos 11 anos, numa escola especializada. Após concluir os seus estudos no ensino básico, prosseguiu os seus estudos artísticos na Escola Profissional da Metropolitana. É um aluno que apesar de pouco interventivo nas aulas, mostra-se empenhado nas mesmas. Por tocar um instrumento dissemelhante dos restantes do grupo, apresentou-se, por vezes, pouco confiante nas discussões, evitando fazer comentários ou até mesmo sugestões que poderiam ser vantajosas para o grupo.

O fagotista, também da mesma idade, ingressou no ensino artístico em 2017, onde permaneceu até ao 5º grau. Desde 2022 que frequenta a EPM e, no ano de realização desta investigação, encontrava-se no 11º ano. Destaca-se por apresentar uma grande paixão por música

e, quer em ensaios ou em aula, tornou isso visível através do seu conhecimento e interesse demonstrado em relação ao repertório tocado, fazendo, inclusive, diversas vezes sugestões de repertório para o futuro. Estas características fizeram com que o aluno se assumisse em aula num papel de porta-voz do grupo, tanto na comunicação entre grupo-professor, como nas tomadas de decisão/iniciativa. Mostrou-se sempre disposto a ajudar os colegas e a dar a sua opinião crítica, não só sobre música, mas também com o fim de melhorar a dinâmica do grupo.

CAPÍTULO II – PLANO GERAL DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

1. Investigação

1.1. Problemática e Motivação para a Investigação

O projeto de intervenção pedagógica está inserido na Unidade Curricular Estágio Profissional, que se integra no Mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho. A sua elaboração foi realizada sob uma perspetiva transversal a qualquer ciclo de ensino e implementada no 9º ano, no 11º ano e no 12º ano, correspondentes ao ensino básico e secundário, respetivamente.

A temática desta investigação foi surgindo ao longo do meu percurso académico, principalmente nas necessidades sentidas enquanto aluna, que me emergiram ao longo do tempo. Na incessante procura de soluções mais holísticas para as problemáticas que tinha identificado neste contexto, ligadas às complexidades sentidas e observadas sobre a organização e foco no estudo, a ansiedade de *performance* e a personalização das aulas de instrumento para cada tipo de aluno, cheguei até uma ferramenta de desenvolvimento pessoal, conhecida como a "fórmula da excelência humana", que utiliza a linguagem do cérebro para fomentar a comunicação, o comportamento e a evolução do ser: a Programação Neurolinguística (PNL). Esta tem como base a reprogramação de estratégias mentais inconscientes, a partir do estudo da linguagem verbal e não-verbal, do pensamento e da estrutura da mente. É uma prática individualizada, centrada na observação e análise das emoções, da linguagem, do comportamento, da fisiologia e da organização dos pensamentos, permitindo, a nível pessoal, o impulsionamento de estratégias de gestão emocional, melhorando o processo de comunicação e promovendo o foco. No contexto educativo, pode facilitar a interação com o meio envolvente, promovendo não só o desempenho e a realização académica, bem como a redução de possíveis advertências associadas a uma

comunicação ineficiente. (Instituto Internacional de Programação Neurolinguística, s.d.)(Fonseca, s.d.)

Apesar de não ter conseguido assistir ao primeiro período escolar, que seria o correspondente ao meu período de observação no âmbito do estágio profissional, percebi logo através dos exames de instrumento do final desse período letivo, e das primeiras aulas observadas no segundo período, que as problemáticas que outrora teria identificado no meu percurso, ainda se mantinham ao longo das gerações. A falta de motivação para a aprendizagem, a desconcentração geral, o viver sempre em "sufoco", fez parte de todos os alunos que conheci em contexto de estágio.

Devido às características da Programação Neurolinguística, percebi que esta poderia ser uma ferramenta de fácil implementação e de rápidos resultados, mas não seria suficiente para colmatar todas as adversidades supramencionadas. Para corrigir os contratempos oriundos do stress e da ansiedade, as estratégias de respiração e de meditação provenientes do *mindfulness* podem ser ótimas táticas pessoais, de uso contínuo e de crescendos resultados.

O *mindfulness*, nas escolas, é mais importante quando se interliga ao processo de ensino dos campos sociais e emocionais. A prática do *mindfulness* pode contribuir para uma melhoria significativa na atenção, promovendo uma maior habilidade no controlo das emoções e de outras estratégias essenciais para o desenvolvimento social, emocional e académico (Marques & Carvalho, 2019).

Deste modo, o aluno surge como o elemento central do processo de aprendizagem, onde o ensino é adaptado às necessidades do próprio, estando em conformidade com o movimento da Escola Nova, que promove o aluno como ser individual, fomentando um ensino flexível e adaptável a cada um.

1.2. Perguntas de investigação

Após a descrição do problema e das motivações para o estudo, foram estabelecidas quatro perguntas de investigação relacionadas com o tema apresentado. Estas perguntas foram formuladas para orientar o estudo e proporcionar um encadeamento lógico, com o objetivo de encontrar respostas ao longo do período de intervenção.

- De que modo podemos adaptar as aulas de instrumento à medida do aluno?
- Que impacto terá as estratégias de ensino centradas no aluno?
- Qual a pertinência da utilização das metodologias pertencentes à programação neurolinguística e ao *mindfulness* no contexto educativo?

1.3. Objetivos

Atendendo ao proposto para realização deste projeto, considerando a prática de PNL e de *Mindfulness,* como ferramentas de apoio ao ensino e à aprendizagem, espera-se que o aluno consiga comunicar com maior clareza, consciencializando-se sobre o equilíbrio emocional e o autoconhecimento, diminuindo assim os sintomas de ansiedade. É esperado também que a organização e concentração no estudo seja mais eficaz e que haja uma maior adaptação das aulas, por parte do professor, a cada tipo de aluno, aproximando o contexto pessoal ao escolar. Há também a necessidade de que o meio educativo esteja sensibilizado para a importância da saúde mental e que esteja informado sobre ferramentas de apoio mais acessíveis.

Em conformidade com a temática escolhida e com a descrição das problemáticas identificadas, apresento os seguintes objetivos de investigação e de intervenção:

1. Identificar e criar estratégias de ensino e de aprendizagem centradas nas características do aluno;
2. Averiguar as principais fontes de desmotivação pessoal conducentes à ansiedade de *performance*;
3. Usar estratégias que contribuam para a otimização do estudo com base nas suas necessidades pessoais;
4. Construção de padrões comportamentais positivos que promovam uma rotina de estudo mais saudável;
5. Delimitação de metas e objetivos pessoais;
6. Apurar o impacto das estratégias escolhidas nos diferentes ciclos de ensino;
7. Analisar a evolução do aluno a nível cognitivo (desempenho e conquistas), afetivo (atitudes e pré-disposições) e psicomotor (habilidades, comportamentos e práticas).

1.4. Metodologia de investigação

A metodologia de investigação deste projeto foi estruturada com base numa abordagem qualitativa, adotando o modelo de investigação-ação, permitindo uma interação direta com os participantes e a adaptação contínua das estratégias de intervenção. A investigação centrou-se na aplicação de técnicas de Programação Neurolinguística (PNL) e *Mindfulness* no ensino, com o

intuito de melhorar a organização do estudo, a concentração, e reduzir a ansiedade nos alunos, tal como supramencionado.

Este projeto seguiu uma abordagem de investigação-ação, caracterizada por ciclos de planeamento, intervenção, observação e reflexão. Esta metodologia permitiu uma adaptação contínua das estratégias de ensino de acordo com as necessidades individuais dos alunos, com o objetivo de alcançar melhorias tangíveis no desempenho académico e na regulação emocional.

Os participantes foram selecionados com base nas observações feitas no contexto escolar, onde foram identificados sinais de desmotivação, ansiedade e dificuldades no estudo.

De forma a cumprir os objetivos de investigação e de intervenção propostos, foram definidas as seguintes estratégias:

1. Entrevista pré-intervenção: Inicialmente, os alunos foram entrevistados sobre as dificuldades que apresentavam durante o estudo, os níveis de ansiedade detetados no dia a dia e durante performances, bem como sobre a capacidade de foco e absorção de informação nas aulas de clarinete.
2. Observação comportamental: Foi estabelecido um período de observação dos alunos em diferentes contextos académicos, permitindo uma análise detalhada do comportamento em sala de aula e da interação com colegas e professores. Esta observação foi crucial para adaptar as intervenções às necessidades de cada aluno.
3. Delineação de técnicas personalizadas: Com base nas entrevistas e observações, foram selecionadas as técnicas de PNL e Mindfulness mais adequadas para cada aluno. A personalização foi feita para garantir que as intervenções respondiam às necessidades emocionais e cognitivas de cada estudante, promovendo melhorias na organização do estudo e na gestão da ansiedade.
4. Entrevista pós-intervenção: Após a implementação do projeto, foi realizada uma nova entrevista para recolher opiniões pessoais dos alunos sobre a relevância do tema investigado e o impacto das técnicas aplicadas nos seus percursos académicos.

A intervenção foi realizada ao longo de três aulas com os alunos de clarinete e duas com o grupo de música de conjunto, integrando práticas de PNL e *Mindfulness* para melhorar o foco, a motivação e a regulação emocional. A implementação foi ajustada conforme as características individuais dos alunos, utilizando materiais que já faziam parte do seu currículo musical, como peças e exercícios, de forma a aproximar o contexto pessoal ao académico.

A análise dos dados foi qualitativa, com foco nas mudanças observadas nos comportamentos, desempenho e atitudes dos alunos ao longo da intervenção. Os dados recolhidos nas entrevistas e observações foram comparados para avaliar a evolução individual em termos cognitivos, afetivos e psicomotores, com especial atenção à redução da ansiedade e ao aumento da motivação e organização no estudo. O estudo garantiu o cumprimento de princípios éticos, incluindo a obtenção de consentimento informado dos alunos e a confidencialidade dos dados recolhidos. Os alunos participaram voluntariamente e foram informados sobre os objetivos do projeto desde o início.

A principal limitação foi o tempo disponível para a implementação das estratégias de intervenção, que pode ter condicionado os resultados. Além disso, a amostra limitada dificulta a generalização dos resultados para um universo maior de alunos. No entanto, o estudo fornece insights importantes para a investigação futura no campo da educação musical e da saúde mental.

A metodologia utilizada permitiu uma compreensão profunda das necessidades dos alunos e dos impactos das técnicas de PNL e Mindfulness no seu desenvolvimento académico e pessoal. As estratégias de intervenção, personalizadas para cada estudante, mostraram-se eficazes na redução da ansiedade e na melhoria da organização e foco no estudo, oferecendo uma base sólida para a integração destas práticas no ensino da música.

1.5. Instrumentos de recolha de dados

No que diz respeito aos instrumentos de recolha de dados, para além da observação participante, extremamente importante para delimitar metas e procurar estratégias que se adaptem melhor a cada tipo de aluno, preferi a realização de duas entrevistas pré e pós intervenção aos alunos destinados à realização da prática pedagógica.

Para que o diálogo se tornasse mais natural e dinâmico, ambas entrevistas foram realizadas através de um guião semiestruturado (Anexo I e II) que consiste num modelo de entrevista mais flexível que, apesar de já possuir um guia pré-determinado, abre espaço para que o entrevistador e o entrevistado tenham maleabilidade para fazer mais perguntas além daquelas que já estavam planeadas.

Apesar de se destinar a uma pequena porção de alunos, a escolha destes instrumentos de recolha de dados baseou-se na necessidade de haver uma conversa mais intimista e personalizada, onde objetivava recolher informações não só sobre os alunos em questão, mas também sobre o seu percurso académico e sobre as problemáticas identificadas anteriormente –

entrevista pré intervenção. Já na entrevista pós intervenção, salvaguardado o tipo de interação acima mencionado entre entrevistador e aluno, o objetivo focou-se em perceber os resultados obtidos durante a prática da minha intervenção pedagógica e a opinião pessoal de cada aluno sobre o tema investigado.

2. Intervenção

2.1. Seleção dos intervenientes

O processo de determinação dos alunos intervenientes deste projeto, tornou-se significativamente mais claro, ao longo de cada aula observada. Foi com enfoque nas dinâmicas não saudáveis dos alunos, no comportamento apreensivo e nos níveis de ansiedade trazidos para o seio das aulas, que a escolha pareceu cada vez mais óbvia.

Considerando que, aliado ao processo da preparação prática da metodologia que viria a utilizar, está o conhecimento pormenorizado sobre cada aluno com o fim de recolher elementos da sua identidade, que serviriam para adaptar cada estratégia a cada aluno, percebi que, no pouco tempo que tinha, dificilmente conseguiria ter respostas dos alunos de iniciação e até mesmo do 1º ciclo, devido às suas idades prematuras, e também pelo processo de construção de uma nova rotina que, dificilmente, daria para edificar nas breves aulas de intervenção que teria ao meu dispor.

Desta forma, foram então selecionados três alunos de clarinete (M04), um do ensino básico e dois do ensino secundário, e um grupo de música de conjunto (M32) também do ensino secundário. Os alunos da disciplina de clarinete selecionados para a intervenção são dois alunos do sexo masculino, em que um estava a terminar o ciclo de estudos do Curso Básico de Instrumento, correspondente ao Nível II, equivalente ao 9.º ano de escolaridade, e o outro aluno encontrava-se no 11º ano do Curso de Instrumentista de Sopros e Percussão, correspondente ao Nível IV. Já a terceira aluna, do sexo feminino, encontrava-se a terminar o ensino secundário no Curso de Instrumentista de Sopros e Percussão, correspondente ao Nível IV, equivalente ao 12.º ano de escolaridade. O grupo de música de conjunto, com três elementos do sexo masculino e dois do sexo feminino, encontrava-se no 11º ano do mesmo curso.

2.2. Implementação do projeto

Tendo em vista os objetivos que sustentam esta investigação como os principais guias para a estruturação e implementação do projeto de intervenção, este foi realizado, primeiramente, com base nas análises recolhidas no período de observação de aulas. Esta fase permitiu-me elaborar uma descrição detalhada do perfil de cada aluno, não só a nível comportamental e dos seus principais traços de personalidade, mas também a nível do desempenho académico. Para adquirir estes dados foi necessária uma observação atenta do comportamento dos alunos em sala de aula e também uma constante reavaliação das aptidões artísticas e fragilidades sentidas ao longo de cada aula.

Após esta fase inicial estar concluída e de obter todas as informações que necessitava, foi possível recolher metodologias e ferramentas que pudessem corresponder de forma transversal com os alunos escolhidos para a intervenção, apesar da singularidade de cada individuo.

Considerando o cumprimento das etapas de intervenção, foram planeadas três aulas para cada aluno da disciplina de clarinete (M04) e duas aulas para o grupo de música de conjunto (M32). Para a estruturação das aulas foram tidas em conta as particularidades de cada aluno e as fases de vida em que se encontravam (aproximando o máximo possível o contexto o pessoal ao académico), utilizando sempre o material didático (peças, estudos, exercícios, etc.) que estavam a executar ao longo do ano, orientado pelo professor responsável.

Uma vez que as práticas *mindful* procuram uma envolvência mais consistente e recorrente, ainda que haja resultados nas suas práticas pontuais, as primeiras duas aulas M04 foram planeadas com ferramentas oriundas da programação neurolinguística e a terceira teve mais enfoque numa estratégia subjacente ao *mindfulness.* Já na planificação das duas aulas do grupo de música de conjunto, foi posto em experiência apenas práticas meditativas.

A primeira aula foi pensada para, numa primeira parte, realizar a entrevista pré-intervenção para recolha de dados, seguindo-se de uma apresentação informal do tema da investigação do meu projeto com o propósito de sensibilizar os alunos quanto à importância da criação de rotinas e do estabelecimento de metas pessoais, que seria então o principal objetivo da aula. Para tal foi criado um plano de estudo (Anexo III) com vista mensal, semanal e diária, onde os alunos poderiam descrever o seu estudo de forma detalhada, organizar horários e tarefas, promovendo assim a autoavaliação constante, de forma a estimular o pensamento crítico de cada um. De forma a despertar autoconfiança, força e motivação para atingir os objetivos estabelecidos

no plano de estudo, introduzi o procedimento padrão de ancoragem, cujo processo surge através da associação da mente a um determinado estímulo, desempenho e/ou reação. No final da aula, para que haja uma maior acuidade entre a comunicação professor-aluno, foi pedido aos alunos para realizarem um breve questionário cujo tema incidia sob os sistemas de representação. Este questionário serviu para compreender qual seria o modelo de perceção e de comunicação que se mais se adequava ao perfil do aluno, para que se construísse o cenário ideal de *rapport* com o mesmo.

Na segunda aula considerei importante fornecer estratégias práticas de resolução de problemas no estudo e inserir o tema "respiração consciente" para ajudar a unir o corpo à mente. Para tal dei-lhes a conhecer o Modelo T.O.T.S., que ajuda a identificar o problema, a desconstruí-lo e a encontrar uma solução para colmatar a falha e dei-lhes a liberdade de escolherem o exercício de respiração que lhes fosse mais conveniente. Para ajudar neste último exercício e torná-lo mais apelativo à sua prática, dei-lhes a conhecer uma aplicação para o dispositivo móvel que se chama "Breathwrk: Breathing Exercises".[4]

Já na terceira aula, como os alunos andavam mais atarefados com o findar do ano letivo, houve a necessidade de criar um exercício de perceção de emoções, através de uma conversa *mindful* e consciente. O principal objetivo desta conversa foi eliminar distrações e amenizar possíveis inseguranças, focando e estipulando as suas prioridades do momento. Para que aula tivesse a sua componente prática musical, optei por rever o Modelo T.O.T.S. e aplicá-lo no contexto em que estávamos e, posteriormente, trabalhámos a interpretação da peça/estudo através da exploração das emoções, como estímulo do *mindfulness*. No final da aula realizámos a entrevista pós-intervenção para recolha de dados e uma conversa informal sobre a evolução pessoal/académica que existiu ao longo do ano.

Nas aulas de música de conjunto utilizei a meditação guiada como meio de uma sessão inicial (na primeira aula) de atenção plena e de consciência do presente e de relaxamento profundo, no final da segunda aula, para melhorar a coesão do grupo e a absorção/consolidação de informação.

O objetivo da primeira aula foi introduzir a prática *mindfulness* através da meditação "full body scan", de forma a promover o relaxamento e foco, melhorar a comunicação e coesão entre os membros do quinteto e promover um melhor entendimento e sinergia musical. Tendo em conta

[4] "Breathwrk: Breathing Exercises" é uma aplicação desenvolvida pelo fornecedor Breathwork Inc. em conformidade com a legislação da União Europeia. Pode ser utilizada de forma gratuita e oferece uma experiência sensorial completa e fácil para aprender a dominar a respiração através dos exercícios guiados.

a aproximação do exame de música de conjunto, houve a necessidade de trabalhar o 2º andamento da "Kleine Kammermusik Op. 24, No 2" de Paul Hindemith, dando ênfase à coesão interpretativa. Já na segunda aula, a realização da meditação "full body scan" no final da mesma, serviu para a avaliar o impacto na sensação de bem-estar antes e depois da prática musical.

Destaco ainda que ao longo de todas as aulas, assumindo o papel de professora, foi importante e determinante nas respostas que fui obtendo, manter uma postura flexível e adaptável a cada aluno, adotando o *rapport* sempre como parte fundamental do processo.

2.3. Descrição das aulas intervencionadas

2.3.1. Aula 1 – M04

6 de março de 2024

Numa primeira abordagem decidi sensibilizar os alunos para a saúde mental, destacando a sua importância no bem-estar pessoal e no sucesso académico. Foi mencionado como as questões emocionais, a nível do stress e da ansiedade, podem interferir no desempenho e na qualidade de vida, ressaltando a necessidade de cuidar tanto da mente, quanto do corpo. De forma a envolver o conceito da Programação Neurolinguística, explicando brevemente como esta metodologia ajuda a melhorar a comunicação, o comportamento e a gestão das emoções, foi dado ênfase às estratégias práticas que a PNL poderia oferecer para criar mudanças positivas nos hábitos de pensamento e na forma como enfrentamos os desafios diários. Forneci então um plano de estudo elaborado por mim para ajudá-los a estruturar uma rotina diária.

Após a apresentação e a explicação do plano de estudo, ajudei os alunos a organizar o tempo de forma eficiente, a criar metas claras e a dividir grandes tarefas em blocos mais pequenos, sublinhando que a criação de uma rotina disciplinada pode aliviar o stress e facilitar o processo de aprendizagem.

De forma a fazer uma ponte para a prática interpretativa da peça/estudo à escolha do aluno, foi introduzido o conceito de ancoragem, que consiste também numa técnica de PNL usada para associar estados emocionais positivos a estímulos específicos, como um gesto ou uma palavra. Foi mostrado como os alunos poderiam utilizar essa técnica para, por exemplo, acalmar-se antes de um exame ou aumentar a confiança em momentos de pressão. Os passos para a criação de uma âncora foram explicados e foi feito um exercício rápido para que pudessem experimentar o processo em sala de aula.

Após o estímulo criado através do processo de ancoragem acima mencionado, demos início à prática interpretativa, onde foi trabalhado aspetos musicais como ritmo e fraseado, entre outras dúvidas que iriam surgindo.

No final da aula, foi distribuído um breve questionário[5] sobre os sistemas de representação (Anexo IV), que são uma parte central da PNL. Os alunos foram convidados a refletir sobre os seus sistemas predominantes (visual, auditivo, cinestésico) e como esses influenciam a forma como processam informações e interagem com o mundo. O questionário ajudou-os a identificar qual o seu sistema preferencial e a entender como isso poderia ser utilizado para melhorar a aprendizagem e a comunicação.

A aula terminou com uma breve discussão sobre os resultados do questionário, incentivando os alunos a aplicar as técnicas aprendidas no seu dia-a-dia, com foco em cuidar da saúde mental e otimizar a sua performance académica através de práticas de mindfulness e PNL.

2.3.2. Aula 2 – M04

24 de abril de 2024

A aula iniciou-se com uma revisão das questões trabalhadas na aula anterior, onde foi dado espaço para os alunos refletirem sobre o progresso feito até aquele momento. Perguntei sobre os planos de estudo distribuídos na aula anterior, incentivando um breve momento de partilha para que os alunos pudessem falar sobre os desafios encontrados na implementação da rotina. O objetivo desta etapa foi perceber o ponto de situação de cada aluno em relação à adoção das técnicas discutidas previamente, nomeadamente delimitação de uma nova rotina e a utilização da ancoragem, procurando assim ajustar as estratégias conforme necessário. Ao mesmo tempo, tentei recolher *feedback* qualitativo sobre as experiências pessoais dos alunos, sobre a gestão do tempo de estudo em função do seu horário escolar, e se as estratégias causaram impacto durante o tempo que estiveram a executá-las.

Após esta análise e reflexão, foi introduzida uma nova técnica da Programação Neurolinguística: o Modelo T.O.T.S. (Testar-Operar-Testar-Saída). Foi explicado que este modelo é

[5] A criação deste questionário foi baseada no questionário que pertence ao instituto de programação neurolinguística (*Instituto Internacional de Programação Neurolinguística*, n.d.)

uma forma prática de abordar metas e tarefas e que é especialmente útil para o estudo de passagens difíceis, através dos seus quatro passos adaptados ao momento:

1. T (Teste): Avaliar o ponto de partida. Qual é o problema? Onde está o erro/dificuldade?
2. O (Operação): Implementar uma ação ou estratégia para avançar em direção ao objetivo. Que técnicas posso utilizar para trabalhar/corrigir o erro?
3. T (Teste): Avaliar novamente o progresso. Consegui atingir o objetivo? Preciso de voltar a rever as técnicas que utilizei? Preciso de insistir mais?
4. S (Saída): Se o objetivo foi alcançado, o ciclo termina. Se ainda não foi, o processo recomeça, ajustando as estratégias conforme necessário.

Foi feito um exemplo prático em sala, onde os alunos aplicaram o modelo T.O.T.S. a uma situação de estudo específica, nomeadamente, numa passagem em que tinham dificuldade na obra/estudo que se encontravam a trabalhar. Através deste exercício, os alunos perceberam como o modelo T.O.T.S. poderia ser aplicado no seu quotidiano, para estruturar o estudo de forma mais eficiente e ajustável, aumentando assim os seus níveis de exigência e de minuciosidade na prática do mesmo.

No final, incentivei os alunos a utilizarem o modelo como uma ferramenta de autoavaliação e melhoria contínua durante o estudo e nas suas rotinas, integrando-o com o plano de estudo previamente desenvolvido. A aula terminou com um momento de perguntas e respostas, garantindo que todos tinham compreendido a nova estratégia e como aplicá-la no seu dia-a-dia.

2.3.3. Aula 3 – M04

22 de maio de 2024

Tendo em conta a aproximação de mais um término de um ano letivo, a aula começou com um exercício reflexivo que tinha como objetivo a definição de objetivos pessoais e académicos, explorando também o impacto emocional desse processo. Pedi que cada aluno trouxesse consigo uma fotografia de infância, que serviu como um meio condutor para uma conversa *mindful* e consciente. Este momento permitiu aos alunos reconectar-se com a sua através de perguntas pré-concebidas como:

1. “Estás orgulhoso de ti próprio neste momento?”
2. “O que dirias à criança da fotografia que trouxeste?”
3. “Se agora tivesses a mesma idade da fotografia, que mensagem deixarias para quem és hoje?”

4. “O que gostarias de deixar para trás no final deste ano letivo?”

5. “O que gostarias de mudar no próximo ano letivo?”

6. “Que objetivos gostavas de atingir no final deste ano?”

7. “Quais são os teus objetivos futuros?”

Esta conversa ajudou a eliminar distrações e a lidar com eventuais inseguranças, focando os alunos nas suas prioridades do momento. Foi um espaço de introspeção, que promoveu uma maior consciência de si mesmos e dos seus sentimentos.

Após essa reflexão, a aula transitou para uma prática de respiração consciente, ainda dentro das estratégias de *mindfulness*. Utilizou-se o ciclo de respiração 6-4-6 (6 segundos a inspirar, 4 segundos a segurar o ar e 6 segundos a expirar), com o objetivo de reduzir a ansiedade e criar uma ligação entre corpo e mente. Este exercício ajudou a criar um ambiente calmo e focado, preparando os alunos para a próxima etapa.

Com a mente mais tranquila e alinhada, foi então retomada a aplicação do Modelo T.O.T.E. da Programação Neurolinguística, revisitando a sua estrutura para ajudar na abordagem dos objetivos académicos e pessoais estipulados. Cada aluno foi incentivado a aplicar o modelo ao seu estudo/obra escolhido, começando por uma análise de onde estavam em relação aos seus objetivos (testar), decidindo que ações tomar para progredir (operar), avaliando o resultado das ações (testar) e, por fim, estabelecendo se o objetivo foi atingido ou se seriam necessárias mais ações (sair).

No final da aula, houve um momento de exploração emocional, onde cada aluno foi incentivado a refletir sobre as emoções que a obra ou estudo trabalhado lhe trouxe. Este exercício serviu como uma forma de ligação emocional à peça/estudo, ajudando-os a entender melhor como essas emoções poderiam ser utilizadas para melhorar a interpretação e compreensão futura da obra.

A aula terminou num ambiente de partilha, onde os alunos puderam expressar os seus sentimentos sobre o que trabalharam, reforçando a ideia de que o equilíbrio emocional e o foco são essenciais para um estudo eficaz.

2.3.4. Aula 1 – M32

29 de maio de 2024

Dei início à aula com uma breve explicação sobre a Programação Neurolinguística (PNL) e o *mindfulness*. Foi destacado como estas ferramentas podem ser extremamente úteis para músicos, tanto para melhorar a concentração e a gestão de ansiedade, quanto para melhorar a comunicação e a interpretação musical. A PNL foi apresentada como uma técnica para melhorar a comunicação e o foco, enquanto o *mindfulness* foi explicado como uma forma de aumentar a atenção plena no momento presente, o que é crucial para a execução musical em grupo.

Introduzi a meditação "full body scan" como preparação para a performance musical. Expliquei que esta prática ajuda a reduzir a ansiedade e a focar a mente, essenciais para melhorar a concentração durante a execução. Os membros do quinteto foram convidados a posicionar-se confortavelmente, podendo optar por sentar-se ou deitar-se no chão.

A meditação foi orientada através de um guião elaborado por mim, tendo como base algumas partes essenciais deste tipo de meditação, iniciando pelos alunos fecharem os olhos e concentraram-se na respiração, inspirando e expirando de forma lenta e controlada. Posteriormente, a atenção foi dirigida para as diferentes partes do corpo, começando pela cabeça e descendo até os pés. Ao longo da meditação, foi incentivado que cada aluno notasse qualquer tensão ou desconforto e, lentamente, libertasse essas sensações, promovendo um relaxamento profundo e uma sensação de foco e clareza. Este momento *mindfulness* criou um ambiente de calma e conexão, preparando os alunos para o trabalho técnico e interpretativo da peça.

Após a meditação, a aula focou-se no trabalho técnico do 2º andamento da "Kleine Kammermusik Op. 24, No. 2" de Paul Hindemith. A estrutura da peça foi apresentada e discutida, com ênfase no seu caráter e nos principais desafios técnicos e interpretativos que os alunos enfrentariam.

Os principais pontos abordados foram:

1. Discussão da estrutura: Foi feita uma análise da forma musical do 2º andamento, ajudando os alunos a perceber como as diferentes secções se interligavam.
2. Desafios técnicos: Identificaram-se secções que exigiam maior atenção, como as passagens mais complexas em termos de afinação, articulação e dinâmica.
3. Divisão em secções: O andamento foi dividido em pequenas partes, permitindo um trabalho mais profundo e detalhado de cada secção. Cada parte foi trabalhada

individualmente, começando com foco nos aspetos técnicos, e depois no desenvolvimento interpretativo.

4. Interpretação: Através da exploração de cada frase musical, discutiu-se a intenção musical e a mensagem que a peça queria transmitir. Os alunos foram incentivados a expressar a sua interpretação pessoal, ajustando as dinâmicas e a articulação para melhorar a clareza musical.

Durante a aula, a comunicação entre os membros do quinteto foi amplamente incentivada. Os alunos foram orientados a usar o olhar e gestos subtis para coordenar entradas, mudanças de dinâmica e articulação, promovendo uma maior coesão e unidade no grupo. Este trabalho colaborativo reforçou a ideia de que a música de conjunto requer atenção constante aos colegas e a capacidade de reagir de forma rápida e sensível.

A aula terminou com uma revisão do que foi trabalhado, recapitulando as secções da peça e os progressos realizados, destacando os pontos técnicos e interpretativos mais importantes. Deu-se abertura a uma discussão sobre como os alunos se sentiram ao longo da aula, tanto em relação à meditação e ao relaxamento, quanto ao trabalho realizando na obra. A ideia foi perceber se a prática de mindfulness os ajudou a melhorar o foco e a diminuir a ansiedade durante a execução musical.

Para concluir, abriu-se espaço para perguntas, tanto sobre o processo de meditação como sobre a obra de Hindemith, incentivando os alunos a partilhar quaisquer dúvidas ou preocupações que tivessem.

2.3.5. Aula 2 – M32

3 de junho de 2024

Deu-se início à aula com a explicação da estrutura da mesma, destacando os momentos-chave:

- A abordagem inicial do 1º andamento do quarteto de Rossini;
- O foco na coesão e comunicação entre os membros do grupo;
- Introdução de uma sessão de meditação para comparar a sensação de bem-estar antes e depois da execução musical.

Antes de começar a parte prática foi realizada uma breve contextualização sobre o compositor Gioachino Rossini e a sua obra. Foi explicado que, embora Rossini seja mais conhecido pelas suas

óperas, os seus quartetos para sopros são excelentes exemplos do seu estilo leve e espirituoso, caracterizados pela agilidade rítmica e pelas melodias bem definidas. A peça escolhida, o "Sexto Quarteto", foi descrita como um desafio tanto técnico quanto interpretativo, exigindo atenção à afinação, articulação e uma comunicação clara entre os músicos.

Avançámos então com a primeira abordagem da obra, começando por discutir a estrutura e o caráter deste andamento, realçando o estilo ligeiro e enérgico de Rossini, típico de uma abordagem quase operática. Os alunos foram orientados a prestar atenção aos desafios técnicos específicos, como a afinação em passagens rápidas e a articulação precisa que a partitura exige.

Logo após a discussão inicial, os membros do grupo fizeram uma leitura à primeira vista do 1º andamento. O foco foi colocado na fluidez da execução e na escuta mútua, incentivando-os a estar atentos uns aos outros e a reagir às dinâmicas e articulações do grupo, mais do que em tocar cada parte isoladamente. Durante esta leitura, foi realçada a importância da comunicação visual entre os músicos, para melhorar a sincronização e a coesão.

Após a leitura, foram identificadas as secções que necessitavam de maior foco, dentro delas, partes da peça onde a afinação e o equilíbrio de vozes precisavam de ajustes, assim como áreas em que a articulação e a dinâmica poderiam ser mais bem definidas. Para abordar essas dificuldades, o andamento foi dividido em pequenas secções, e cada uma delas foi trabalhada individualmente. Durante este processo, foi enfatizado:

1. Afinação: em passagens de acordes complexos e intervalos difíceis.
2. Articulação e Dinâmica: incentivar os músicos a explorar contrastes dinâmicos e a precisão das articulações, para captar o caráter enérgico e espirituoso da peça.
3. Comunicação: houve uma atenção especial ao uso de olhares e gestos para melhorar a coesão no grupo, essencial para manter a fluidez e o caráter da obra.

Com o desenvolvimento da obra bem encaminhado, a aula seguiu para a sessão de meditação "full body scan", com o objetivo de relaxar e refletir sobre a sensação de bem-estar pós-prática musical. À semelhança da aula anterior, foi pedido aos alunos que se sentassem ou deitassem confortavelmente, com os olhos fechados, para serem guiados numa sequência de meditação para promover a consciência corporal e o relaxamento. O objetivo foi alcançar um estado de relaxamento total e de presença plena no momento, criando um contraste com a energia e concentração exigida durante a prática musical.

No final da meditação, pedi aos membros do grupo que partilhassem como se sentiram antes e depois da prática da meditação.

Seguiu-se uma discussão sobre as principais diferenças percebidas na sensação de bem-estar e foco entre os momentos pré e pós-meditação. Incentivei os alunos a refletir sobre como essa prática poderia ser útil antes de ensaios e performances para promover um estado mental mais calmo e focado. Para finalizar, foi recolhido o feedback dos alunos sobre a estrutura da aula e a forma como esta abordagem influenciou a sua prática.

CAPÍTULO III – ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

1. Aluno PB

Foi, principalmente, no período correspondente às aulas de intervenção que se tornou possível traçar o perfil do aluno PB, através das variadas conversas que correspondiam ao conteúdo das aulas. Apesar do período de observação ter sido realizado em contexto de sala de aula, onde se pôde considerar a análise da postura, atitude, comportamento e aproveitamento das aulas como fatores conducentes ao delineamento deste perfil, o aluno mostrou-se, neste contexto, com uma postura maioritariamente retraída, dificultando assim a sua leitura.

Conforme exposto no CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO CONTEXTUAL; 1.2 Caracterização dos alunos; 1.2.1. Aluno PB, é um aluno cujo traços de personalidade se mantém constantemente reservados, fazendo ressaltar a sua postura mais passiva, apesar do seu discurso amável e sereno. A sua afeição por música fê-lo manter-se neste caminho ao longo do ensino básico, no entanto, esse gosto, não se mostrou suficiente em sustentar a motivação para o estudo. Devido a este obstáculo, demonstrou pouca assimilação dos conteúdos abordados nas aulas, o que afetou negativamente o seu processo de aprendizagem e as suas oportunidades de progresso. Tratando-se de um ano de transição de ciclo, foi posto constantemente em questão a continuidade dos seus estudos musicais, o que também poderá ter contribuído para a falta de motivação e empenho no estudo, tornando-se num peso sob o emocional do individuo.

Trata-se de um aluno com algumas dificuldades de leitura e com problemas a nível da embocadura, que não o permitem estar tão fluente nos conteúdos pressupostos para o grau académico que se encontra. No entanto, apresentou excelentes resultados a nível do seu desenvolvimento no clarinete, tendo em conta que a prática deste instrumento só se deu há menos de 3 anos.

Antes de iniciarmos a primeira aula de intervenção realizámos a entrevista pré-intervenção (Anexo V) para recolha de dados. Nas respostas do PB, é possível perceber que o aluno, de 15 anos, já identifica a relevância da saúde mental e emocional no seu desempenho escolar, especialmente no estudo do clarinete. Ele reconhece que momentos de desânimo pessoal influenciam negativamente as suas aulas, gerando dúvidas quanto à qualidade do seu trabalho, levando a uma postura hesitante. Embora tenha tido alguma exposição ao tema da saúde mental nas aulas de cidadania, destaca que não houve discussões mais aprofundadas sobre o assunto com seus pais ou professores de clarinete. O aluno expressa a necessidade de maior apoio emocional por parte do professor e acredita que a relação professor-aluno deve ir além do ensino técnico, abrangendo também o apoio pessoal e emocional. Em relação à ansiedade antes das provas, admite sentir-se bastante nervoso, o que afeta a sua concentração, especialmente quando comete erros. Apesar de estar ciente de uma técnica simples de respiração pertencente às ferramentas do *mindfulness*, ele não conhece outras estratégias eficazes para lidar com a ansiedade. O aluno refere que, por vezes, sente a necessidade de uma intervenção que o ajude a melhorar o seu bem-estar e performance.

No seguimento da aula, o aluno mostrou sempre uma postura recetiva e curiosa, questionando e opinando todas as abordagens planificadas para a aula. Acompanhado sempre por um caderno, onde apontou todas as indicações e conselhos adquiridos em aula, o aluno empenhou-se bastante em corresponder com as expetativas de diligência que achou pertinente ter para comigo, permitindo assim a fluidez da aula.

No que toca à primeira abordagem realizada em aula, em relação à sensibilização sobre os níveis de ansiedade e stress que o aluno poderia ter, este demonstrou-se confortável em falar sobre as suas emoções possibilitando uma maior envolvência com o tema. Aquando da apresentação do plano estudo, a reação foi de preocupação, mencionando que tinha um horário bastante intenso e que por vezes se esquecia de organizar o estudo, não sabendo assim se se conseguiria comprometer à realização diária desta planificação, no entanto não se impediu de tentar.

Com uma postura reticente perante a veracidade da ferramenta seguidamente explorada, a ancoragem, o aluno teve alguma dificuldade em tentar encontrar uma experiência de referência onde pudesse ancorar a autoconfiança e a motivação. Após encontrarmos o gesto que iriamos associar a este estado emocional, o aluno conseguiu de imediato sentir um efeito, resultando em entusiamo para com a utilização futura desta ferramenta.

A disponibilidade emocional durante a prática interpretativa da aula foi bastante visível. Verifiquei que, ao contrário das aulas que tinha vindo a assistir, o aluno estava mais predisposto à aprendizagem, proativo e com respostas imediatas às correções e/ou conselhos de estudo que eram dados, fazendo com que a absorção de informação e a atenção fosse constante. Já no final da aula, após a realização do questionário dos sistemas de representação (anexo IV), o aluno partilhou que sentiu confortável e menos distante no espaço entre aluno-professor, o que resultou numa maior abertura e num maior conforto para ele. O facto de ter havido uma procura sobre a forma mais adequada de comunicar com o aluno, fez com que despertasse curiosidade em saber mais sobre o seu próprio sistema de representação (cinestésico) e sobre como poderia aplicá-lo nas aulas para uma maior compreensão e armazenamento de informação.

Foi explicitado ao aluno a importância da prática constante das metodologias expostas, apesar da demora da implementação de uma nova rotina, o que dificulta a análise de resultados. Entre aulas, o aluno ficou com a responsabilidade de preencher o plano de estudo fornecido e de usar adequadamente o gesto ancorado em aula.

Iniciámos a segunda aula pela recolha de *feedback* em relação às tarefas que tinha ficado de realizar. Devido ao espaçamento de 7 semanas entre aulas, permitindo que houvesse tempo de se habituar a uma nova rotina de estudo, a perspetiva do aluno quanto à nova forma de organizar o tempo, já estava mais consolidada e aberta a ajustes. Este demonstrou-se apreensivo sobre o plano de estudo, uma vez que não o preencheu de forma regular. No entanto, partilhou que o estudo realizado através do planeamento prévio do mesmo, tornou-se mais orgânico e, por sua vez, mais apelativo.

Ainda dentro da conversa inicial, recolhi também *feedback* sobre o processo de ancoragem realizado na aula anterior e a sua utilização no contexto diário, com o objetivo de recolher informações sobre as situações em que o aluno utilizou o gesto previamente ancorado. O aluno disse que utilizou esta ferramenta antes das audições e do estudo, principalmente nos dias em que se sentia menos motivado para a prática do mesmo. A utilização do gesto permitiu-lhe ter mais energia e motivação para então dar início ao estudo.

Em relação à introdução da nova técnica escolhida para trabalhar na segunda aula, o Modelo T.O.T.S., que foi convenientemente explicado, o aluno fez os seus apontamentos, como habitual, e sugeri que ele pudesse levá-los para o estudo, de forma a ter um apoio visual para se guiar. O aluno manteve sempre uma postura recetiva e empenhou-se para corresponder a todas as etapas que integram este modelo. Após a prática desta ferramenta em aula, percebemos que o problema

identificado tinha sido resolvido com facilidade, uma vez que esta técnica proporciona um tipo de estudo que trabalha todos os detalhes, permitindo que haja uma maior atenção ao pormenor. O tipo de trabalho que o aluno fazia até então no estudo não era minucioso, como tal, após a experiência realizada em aula, este viu vantagens em investir num método de trabalhado mais aprimorado. Para que o aluno compreendesse na totalidade a função do Modelo T.O.T.S., que serve não só para ampliar a exigência do estudo, aumentando assim a probabilidade de resolver a maioria dos problemas identificados, foi explicitado também que esta serve para estimular o pensamento crítico e a autoavaliação contínua durante a prática do instrumento.

Entre a segunda e a terceira aula passaram-se 4 semanas, e à semelhança das outras aulas iniciei com uma conversa para obter *feedback* das últimas semanas de trabalho. Procurei perceber se o Modelo T.O.T.S. foi integrado na rotina de estudo e se, entretanto, foram preenchidos mais planos de estudo do que no mês anterior. O aluno disse que a utilização do Modelo T.O.T.S. permitiu estipular objetivos de estudo e que foi mais estimulante dar atenção ao pormenor. Quanto aos planos de estudo, uma vez mais, o aluno disse que a implementação destes na sua rotina era algo bastante difícil de conseguir.

O aluno demonstrou-se, inicialmente, algo desconfortável e intrigado sobre a conversa que iria surgir como parte da implementação do meu projeto de investigação, uma vez que o exercício envolvia uma fotografia do próprio de quando era criança, de forma a facilitar a perspetivação do "eu" do passado, o "eu" do presente e o "eu" do futuro. À medida que a conversa avançava, o aluno começou a sentir-se mais à vontade para partilhar as suas vulnerabilidades. Isso foi muito significativo pois, ao revelar essas fragilidades, tornou-se mais evidente para ele a resposta à questão que o vinha a inquietar durante o ano letivo: se deveria continuar a estudar música no ano seguinte ou mudar para outra área. Após explorarmos o impacto emocional do processo de definir objetivos pessoais e académicos, que fez parte do exercício *mindful* que levei para a aula, o aluno percebeu que apesar de gostar bastante de música e de ser um caminho possível para o futuro, não era algo que lhe preenchia por completo, existindo também curiosidade noutras áreas que ele gostaria de explorar e possivelmente investir. Nunca foi posta em causa a sua paixão por música e concluiu que se identificava com uma rotina onde o clarinete faria parte de forma casual. O aluno demonstrou-se grato por esta conversa ter existido e por se ter sentido compreendido e ouvido.

Tendo em conta que o objetivo desta conversa passava por eliminar possíveis distrações sobre assuntos que pudessem estar a ruminar a cabeça do aluno e lidar com as inseguranças do

mesmo, focando nas prioridades estipuladas no momento, permitiu que a prática realizada a seguir fosse mais leve e livre de carga emocional, tornando-se também mais fácil para absorver informação.

Com ajuda da aplicação para o telemóvel - "Breathwrk", realizámos ainda uma prática de respiração consciente, para minimizarmos os sintomas de ansiedade de *performanc*e, uma vez que a aula antecedeu uma audição de classe. Para o aluno, este exercício foi especialmente benéfico, proporcionando uma sensação de calma interior e foco. À medida que a respiração se tornava mais controlada, o aluno começou a sentir-se mais presente e consciente, o que facilitou a transição para a etapa seguinte da aula com maior clareza mental e concentração.

Foram trabalhadas partes da peça que iria ser apresentada em audição e, apesar do pouco tempo que ainda restava, tentámos ser o mais abrangentes possíveis quando às correções técnicas e melódicas, com recurso ao Modelo T.O.T.S., falando também sobre a temática da obra, que envolveu a exploração emocional da mesma, onde o aluno estava bastante participativo e de espírito aberto.

Findámos a aula com a realização da entrevista pós-intervenção (Anexo VI) onde o PB, demonstrou um forte sentimento de concretização em relação ao final do ano letivo, destacando o alcance de um dos seus principais objetivos: obter a nota máxima em clarinete. Apesar de descrever o ano como atribulado, com altos e baixos, o aluno reconheceu que conseguiu atingir as metas estabelecidas. Relativamente às técnicas aplicadas nas aulas de intervenção, destacou a eficácia das técnicas de respiração, que considerou particularmente úteis em momentos de maior pressão, como os exames, e que planeia continuar a usá-las no futuro. Além disso, o aluno recordou a utilização bem-sucedida do Modelo T.O.T.S. para superar dificuldades técnicas específicas, confirmando a utilidade prática das metodologias ensinadas. Destacou ainda a clareza e objetividade na explicação dos exercícios e os seus benefícios, o que facilitou a sua aplicação. O aluno concluiu que as práticas implementadas ao longo do ano foram eficazes, resultando em melhorias visíveis no seu desempenho musical.

2. Aluno FM

Ao contrário do aluno anteriormente mencionado, foi possível delinear o perfil do aluno FM durante o período de observação, que me foi possível ter. Trata-se de um aluno bastante altruísta, porém pouco confiante, que tenta compensar esta falta mostrando-se ser um estudante

extrovertido, expressivo e expansivo nas aulas, o que o diferencia a nível comportamental. Este aluno, diferentemente do PB, é bastante social no seu meio, mas também revela traços de teimosia, resistindo à absorção de novos conhecimentos e à integração dos exercícios propostos nas suas rotinas diárias. Além disso, encontra dificuldades em estabelecer e seguir uma rotina de estudo saudável, o que se reflete no incumprimento das tarefas estipuladas pelo professor responsável.

O aluno demonstra uma carência significativa na sua formação musical teórica, embora revele grandes facilidades na prática instrumental. Estas capacidades podem ser exploradas e desenvolvidas para aprimorar ainda mais o seu talento como músico. Contudo, o aluno possui um diagnóstico de PHDA (Perturbação de Hiperatividade com Défice de Atenção), o que interfere com a dinâmica das aulas e a sua organização pessoal. Tende a ser distraído e não tem as suas prioridades bem definidas.

Tal como o aluno PB, FM também enfrenta incertezas quanto à continuidade do seu percurso musical, mas neste caso, a indecisão diz respeito ao ingresso no ensino superior desta área. O aluno não se identifica com as opções de carreira mais tradicionais da área da música, como ser músico de orquestra ou professor, por isso, durante as aulas de intervenção, as conversas foram direcionadas para a exploração de outras oportunidades profissionais que pudessem ser mais estimulantes para ele. Além disso, houve um enfoque na descoberta de outros géneros musicais, como o jazz, uma vertente pela qual o aluno já havia demonstrado interesse.

Antes da primeira aula iniciar, fiz a entrevista pré-intervenção (Anexo VII). Durante a entrevista, o FM demonstrou pouca familiaridade com as técnicas de programação neurolinguística e com as estratégias de gestão de ansiedade, apesar de reconhecer a importância da saúde mental no processo de aprendizagem. É um aluno que não utiliza técnicas para amenizar a ansiedade e que tende a ignorá-la, o que pode afetar negativamente a sua *performance*. A falta de apoio psicológico formal foi outro ponto destacado, mencionando que, apesar de não sentir necessidade de consultar um especialista, acredita que a existência de mais compreensão por parte dos professores seria benéfica. Este cenário revelou uma abertura por parte do aluno para aprender e aplicar novas estratégias de gestão emocional, o que foi um ponto de partida essencial para a intervenção.

Durante a primeira aula de intervenção, que começou com a apresentação do tema da minha investigação, o aluno mostrou-se inicialmente cético em relação às propostas mais holísticas de ensino que eu estava a introduzir. No entanto, apesar das suas reservas, ele decidiu participar e

colaborar, demonstrando uma disposição para se abrir a essas novas abordagens, o que significou numa entrega ao desconhecido.

É relevante destacar que, nas aulas observadas anteriormente, a postura do aluno era frequentemente marcada por um sentimento de revolta. Essa sensação de insatisfação é comum durante a adolescência, e parecia prevalecer na sua atitude em relação às aprendizagens em aula. No entanto, ao contrário do que se passava nas aulas com o professor habitual, que apresenta uma abordagem diferente, o aluno parecia mais relaxado e à vontade desde o primeiro momento nesta nova dinâmica de aula, provavelmente devido à minha presença como uma figura jovem e menos impositiva. Essa mudança de ambiente pode ter contribuído para que o aluno se sentisse mais confortável e recetivo ao que estava a ser proposto.

Aquando da apresentação do plano de estudo, o aluno imediatamente começou a expressar insatisfação, afirmando que não saberia como preenchê-lo. Diante disso, decidi ajudá-lo a completar o plano de estudo para o dia seguinte, com o objetivo de aumentar a sua confiança e fornecer um modelo que ele pudesse usar como referência no futuro.

O aluno expressou preocupações sobre a carga horária desmedida que tinha na escola, afirmando que, devido a isso, não conseguiria organizar o seu estudo com tanta antecedência. Mesmo assim, comprometeu-se a tentar, embora não garantisse que seria capaz de seguir o plano com a regularidade esperada. Demonstrou insegurança quanto às suas capacidades de gestão do tempo, no entanto, como esse tema é frequentemente abordado nas aulas com o professor de instrumento, percebeu que essa era uma necessidade comum entre os alunos. Isso fê-lo compreender que havia uma oportunidade não apenas de atender às minhas expetativas, mas também de alinhar-se com as do seu professor.

Em conformidade com o planeamento prévio da aula, passámos para a atividade seguinte que se tratava do processo de ancoragem pertencente às práticas da programação neurolinguística. Houve uma certa dificuldade associada a este processo, uma vez que necessitávamos de um gesto cuja sua utilização não fosse comum, porém algo que fosse fácil de recordar nos momentos em que seria necessário utilizá-lo. Após a realização deste procedimento estar concluída, o aluno não se sentiu propriamente confiante, no entanto sentiu que a ancoragem lhe permitia ter um certo estímulo que poderia ajudar nos momentos de maior stress. Demonstrando entusiasmo por ser algo diferente que poderia efetivamente dar resultado, comprometeu-se a dar uso a esta ferramenta nos momentos em que necessitaria de um reforço extra.

Em seguida, passámos para a prática interpretativa onde se trabalhou o estudo em que o aluno apresentava mais dificuldades a nível rítmico, fazendo com que a aula se tornasse quase como um estudo acompanhado. Aqui podemos verificar a necessidade de existir um plano de estudo detalhado, que dá atenção aos pormenores, uma vez que o aluno careceu de um tipo de aula que fosse mais semelhante ao tempo de estudo que deveria existir fora do contexto de sala de aula.

No final da aula foi realizado o questionário sobre os sistemas de representação (anexo IV), a fim de compreendermos o sistema que representaria melhor este aluno a nível da comunicação e da compreensão e, através da contabilização das respostas do questionário, chegámos até à resposta "auditivo". Assim que foi explicado no que consistia este sistema de representação, o aluno sentiu-se enquadrado na resposta e curioso por saber também qual seria os sistemas que representariam melhor os seus colegas.

No geral, em relação a esta primeira aula, o aluno manteve uma postura descontraída, mostrando-se sempre à vontade para partilhar as suas opiniões e expressar as suas emoções, o que facilitou bastante a adaptação da minha linguagem para proporcionar uma melhor comunicação. Alinhar-me com a energia do FM contribuiu para que este colaborasse de forma mais dedicada nas tarefas realizadas em aula.

À semelhança do aluno anterior, não obtive muitos planos de estudo preenchidos entre as semanas que separaram as duas aulas. O *feedback* dado pelo aluno não foi positivo, não devido à ferramenta em si, mas sim, porque existia uma incompatibilidade horária sentida aquando do preenchimento do plano. Os alunos têm vindo a demonstrar o seu descontentamento em relação à carga horária e à gestão das salas de estudo por parte da escola, o que impossibilita o preenchimento prévio do plano de estudo com o detalhe que seria esperado. Esta desorganização promove uma ansiedade residual significativa nos alunos, contribuindo para um tipo de resposta às tarefas, associada à preguiça que, na verdade, se trata de indisponibilidade emocional. A nível do processo de ancoragem, o aluno não partilhou informações sobre a prática da mesma, uma vez que alegou ter-se esquecido de o fazer.

Nesta segunda aula foi introduzida uma nova prática de PNL, o Modelo T.O.T.S., que ajudou a dar mais atenção aos detalhes da obra que o aluno decidiu trabalhar em aula. Apesar de ser notório os resultados que se obtém com o estudo pormenorizado, o aluno dispersou bastante durante a prática da mesma, não conseguindo manter o foco até ao final do exercício. Por ser uma ferramenta que exige muitas repetições, é necessário que o aluno consiga ser persistente e ter

paciência para atingir o objetivo. Talvez, o défice de atenção diagnosticado no aluno, possa ter contribuído para uma pior execução deste exercício. Ainda assim, o *feedback* transmitido pelo aluno em relação à eficácia do mesmo foi bastante positivo. O Modelo T.O.T.S. pode ser facilmente adaptado às características do utilizador, podendo fazer com que, neste caso, se adapte às necessidades do diagnóstico, tornando-o mais lúdico e/ou estimulante para promover a atenção durante um maior período.

Na terceira aula, manteve-se a problemática quanto aos planos de estudo, ainda assim, reforcei a importância e os benefícios da utilização dos mesmos, apelando para que o aluno, futuramente, assegurasse uma estratégia de organização eficiente que lhe fosse mais aprazível.

Tal como planeado, foi realizada uma conversa, guiada por perguntas estruturadas por mim, com a qual objetivava estabelecer metas e objetivos. Foi através das reflexões sobre as experiências do passado e utilizando-as como recursos de aprendizagem, que chegámos até à idealização do futuro. Esta conversa tinha ainda o intuito de falar sobre as suas inseguranças e ganhar consciência sobre as suas emoções. O FM partilhou abertamente as suas perspetivas futuras, delineando algumas metas para o próximo ano letivo, fazendo com que, ao longo da conversa, fossem libertadas as tensões acumuladas nas últimas semanas. O aluno acabou por se sentir mais leve e mais disposto para continuar a aula.

Para ter a certeza que não tinha resistido qualquer tipo de ansiedade, proporcionada por alguns temas abordados no exercício anterior, realizámos uma respiração consciente guiada pela "Breathwrk", com recurso à interatividade sensorial mais dinâmica que a aplicação tinha para oferecer. O ciclo de respiração escolhido impulsionou energicamente aluno, fazendo com que este ficasse entusiasmando com a prática instrumental que se seguia.

No final da aula, realizámos a entrevista pós-intervenção (Anexo VIII), onde o aluno demonstrou sentir-se aliviado pelo término do 11º ano, reconhecendo uma evolução significativa tanto no clarinete quanto nas disciplinas teóricas, embora também sinta nervosismo pelos desafios que o 12º ano trará. Apesar das dificuldades enfrentadas, o FM acredita que conseguiu atingir os seus principais objetivos, tendo o ano funcionado como uma preparação intensa para o futuro. Entre as técnicas aplicadas, destacou a minha abordagem comunicativa e de apoio como a mais eficaz, proporcionando um ambiente de confiança e motivação. Além disso, as técnicas de respiração e o conceito de plano de estudo foram úteis, embora o aluno tenha reconhecido a dificuldade em aplicar este último devido à sobrecarga de tarefas.

O FM considerou a investigação extremamente relevante, especialmente para o ensino em cursos profissionais, e mencionou que os objetivos dos exercícios foram sempre bem explicados e eficazes. Como resultado, sentiu-se mais confiante e pretende continuar a aplicar as metodologias aprendidas no futuro.

3. Aluna RL

Esta aluna destaca-se por ter um grande talento e muitas capacidades no clarinete, apresentando uma facilidade técnica notável. No entanto, as suas inseguranças afetam fortemente o seu desempenho global. Ela revela uma tendência para procrastinar, deixando o verdadeiro esforço para os momentos de maior pressão, o que compromete o seu progresso e leva-a um ciclo de altos e baixos no seu desempenho.

Apesar de reconhecer as suas capacidades, a aluna parece estar bloqueada emocionalmente, deixando que a crença no seu talento natural a leve a subestimar a importância do trabalho contínuo e da dedicação diária. Essa falta de envolvimento no estudo regular reflete-se na sua interpretação musical que, apesar de tecnicamente correta, não transmite emoções ou expressividade. O bloqueio emocional, associado às suas inseguranças, impede-a de explorar e exprimir a verdadeira essência das peças que toca, resultando numa execução mecânica e desprovida de sentimento. Embora possua todo o potencial para evoluir, o seu desleixo tem vindo a limitar o seu crescimento artístico e académico. Isto tem vindo a gerar desafios que a aluna tem de procurar superar para alcançar um nível mais profundo de interpretação musical e de desenvolvimento pessoal.

A aluna encontra-se numa fase crucial da sua vida, em transição do ensino secundário para o ensino superior, o que tem exacerbado ainda mais as suas inseguranças. Este momento de mudança traz consigo uma grande pressão, tanto pelas expectativas externas quanto pelas internas, o que intensifica a ansiedade que já enfrentava no seu percurso académico. A incerteza sobre o futuro e a exigência de resultados consistentes no presente deixam-na emocionalmente fragilizada, o que contribui para o seu bloqueio e dificuldade em canalizar as suas emoções na interpretação musical. A proximidade das provas de acesso e o aumento das responsabilidades neste novo ciclo de vida amplificam o seu estado de nervosismo, levando-a a adiar o esforço contínuo.

Essa pressão acrescida reflete-se negativamente no seu desempenho, gerando um ciclo de autossabotagem em que a falta de preparação e o bloqueio emocional minam o seu potencial. Apesar de ser uma aluna com imenso talento, ela sente-se cada vez mais aprisionada pela ansiedade de não corresponder às expectativas, o que acaba por a inibir. Esta fase de transição, embora desafiadora, representa também uma oportunidade para que a aluna ultrapasse os seus bloqueios e desenvolva uma maior maturidade, tanto artística quanto pessoal, caso consiga encontrar estratégias de gestão emocional e disciplina no seu estudo.

No início da primeira aula foi realizada a entrevista (Anexo VIII), que antecedeu a intervenção, com o fim de recolher dados sobre o conhecimento da aluna em relação aos temas abordados neste relatório. Durante a entrevista, a aluna revelou não ter conhecimento prévio sobre a PNL, mas mostrou interesse no conceito, relacionando-o com a forma como as pessoas comunicam e como isso influencia as reações. A RL destacou ainda a importância da saúde mental e da estabilidade emocional no processo de aprendizagem, afirmando que as dificuldades pessoais podem afetar negativamente o desempenho no clarinete e também nas outras áreas. Esta expressou já ter sentido necessidade de maior auxílio emocional mencionando que, o seu professor atual já lhe prestou apoio várias vezes, embora sinta que ouvir esse tipo de suporte de outras pessoas também poderia ser benéfico. A aluna relatou sentir um elevado nível de nervosismo antes de provas, classificando-o como um 8 ou 9 numa escala de 0 a 10, e reconheceu que, por vezes, a falta de estudo contribui para esse sentimento, mas que outros fatores externos também podem ter um impacto significativo. Apesar de já conhecer algumas técnicas de respiração e de meditação para lidar com a ansiedade, a RL demonstrou abertura para explorar outras estratégias. Quando questionada sobre a sua visão enquanto professora, salientou que, se estivesse nesse papel, priorizaria a saúde mental dos alunos, oferecendo apoio emocional, procurando criar um ambiente de confiança antes de focar no conteúdo técnico da aula. Este contexto inicial reforça a importância de uma intervenção que integre o apoio emocional com o desenvolvimento técnico, refletindo as necessidades da aluna.

Aquando da abordagem do plano estudo, onde foi explicado no que consistia e mencionado a importância do mesmo em relação ao desenvolvimento e à organização pessoal dos alunos, a aluna RL demonstrou-se bastante entusiasmada, principalmente porque poderia utilizar o seu *iPad* para o preenchimento dos planos, tornando este processo bastante

interativo. A aluna tem utilizado este dispositivo para ver partituras e fazer apontamentos, o que se tem demonstrado bastante útil a nível da sustentabilidade e na diminuição do peso em relação ao que antes era carregado. A aluna reconheceu a utilidade de se detalhar o estudo, planeando-o previamente, mas não sabia como o organizar até então.

No exercício que se seguiu, aquele que seria encontrar um gesto para ancorar, estimulando o seu lado emocional de forma positiva, a aluna participou de forma bastante aberta e espontânea, e foi com bastante facilidade que fizemos este processo. Notou-se uma grande diferença entre o antes e pós da realização da ancoragem.

Em seguida demos então início à prática interpretativa e a aluna já contava com um semblante mais divertido, o que proporcionou um ambiente de aula muito positivo e dinâmico.

No final da aula foi feito o questionário (anexo 4) sobre os sistemas de representação, no qual chegámos até à resposta "sinestésico". A aluna identificou-se de imediato com as características deste sistema de representação, alegando que fazia todo o sentido e que se revia na forma de comunicação dela para com os outros. Esta considerou importante a realização deste "teste" para que o professor se pudesse adaptar às características dos alunos, melhorando assim a comunicação professor – aluno e por sua vez a perceção do discente.

Na segunda aula, conforme descrito no planeamento das aulas, conversámos sobre os exercícios realizados na aula anterior. A aluna tinha alguns planos de estudo preenchidos e através destes fizemos alguns ajustes que considerámos importantes, como por exemplo, estipular quanto tempo se deveria dedicar à técnica por semana e de que forma poderia organizar o tempo de estudo das peças escolhidas para o recital e para as provas de acesso, visto que seriam diferentes.

A aluna partilhou que utilizou o gesto de ancoragem antes de dar início ao estudo. Ao fim de um dia cansativo, ela não se sentia motivada para dedicar tempo ao estudo, de qualquer das formas, esforçou-se para o fazer e utilizou o gesto como uma "catapulta", ficando assim mais disposta e com energia para as horas que se seguiam.

Foi explicado em aula o Modelo T.O.T.S. e a aluna apontou todos os passos deste modelo, de forma a aplicar no seu trabalho em casa com as peças e estudos. Obtive um *feedback* bastante positivo, onde foi principalmente elogiado a facilidade com que este poderia ser utilizado e os resultados imediatos que se poderia obter.

Já na terceira aula, a aluna partilhou as suas preocupações em relação à sobrecarga que tem sentido devido à preparação e realização das provas de acesso ao ensino superior, à concretização da Prova de Aptidão Profissional e aos exames de final de ano. Esta pressão resultou num desleixo a nível do preenchimento dos planos de estudo, devido à indisponibilidade emocional.

O exercício *mindful* que levei para esta aula, acabou por originar numa reconexão com o seu íntimo, permitindo uma introspeção que promoveu uma certa consciência de si própria e das suas emoções. A aluna sentiu-se muito "preenchida" no final da conversa, já que disfrutou da minha ajuda para estipular metas e objetivos para o próximo ano. A incerteza e o medo do desconhecido associado ao "próximo ano" traziam uma carga emocional pesada para a RL, que não estava a permitir que esta mantivesse o foco nas aulas nem que disfrutasse da música no seu pleno.

A parte seguinte da aula trouxe mais alívio para aluna, eliminando qualquer resíduo de stress e/ou ansiedade que pudesse ter ficado mais presente, de forma a criarmos um ambiente tranquilo para prosseguirmos para a interpretação da peça que a aluna escolheu trabalhar em aula.

A peça escolhida tratava-se de um "Solo de Concurso" que a RL estava a preparar para fazer as provas de acesso ao ensino superior. Neste solo foi trabalhada a parte técnica, com recurso ao Modelo T.O.T.S., e a parte interpretativa da obra, através do sistema de representação que estava associado à aluna.

Terminámos a aula com a entrevista pós-intervenção (Anexo IX), onde a RL descreveu-se como aliviada e realizada, tendo superado o ano mais difícil até ao momento e alcançado os seus objetivos, mesmo perante grandes desafios. A aluna destacou a importância das novas técnicas que experimentou, especialmente as de programação neurolinguística e *mindfulness*, como o Modelo T.O.T.S. e as técnicas de respiração, que considerou fundamentais para tornar o seu estudo mais objetivo e eficaz. A RL planeia ser ainda mais rigorosa e organizada no próximo ano e reconhece que estas ferramentas lhe proporcionaram uma nova perspetiva, permitindo-lhe melhorar em vários aspetos. Ao longo das aulas de intervenção, a RL valorizou o facto de todos os exercícios terem sido bem explicados e justificados, o que, segundo ela, contribuiu para a consistência e o sucesso da sua aplicação.

Concluiu que a investigação aplicada foi extremamente útil no ensino-aprendizagem, especialmente ao ajudar a manter a "cabeça limpa", facilitando a autonomia e a produtividade

no estudo. A aluna relatou resultados positivos e comprometeu-se a continuar a aplicar as metodologias no futuro, reconhecendo a sua eficácia para atingir um desempenho mais produtivo.

4. Quinteto de Sopros

O quinteto de sopros em questão enfrenta diversos problemas relacionados com a oboísta do grupo devido às adversidades relatadas no CAPÍTULO 1 – ENQUADRAMENTO CONTEXTUAL; 1.2. Caracterização dos alunos; 1.2.4. Quinteto de Sopros. A aluna de oboé, devido a conflitos pessoais e divergências com os colegas, optou por não participar nas sessões de contexto de intervenção do meu projeto. A sua postura indiferente não só dificultou o progresso coletivo como também criou uma barreira na comunicação e no entendimento musical entre os membros do quinteto. A ausência da oboísta, combinada com as tensões subjacentes, prejudicou gravemente a dinâmica do quinteto, impedindo que o grupo atingisse o seu verdadeiro potencial musical. A atitude da aluna afetou a fluidez do trabalho e comprometeu a capacidade de apresentar uma interpretação coesa e equilibrada, fundamental em formações de câmara como esta. Apesar disso, os restantes elementos do grupo mantiveram uma boa relação entre si, demonstrando uma coesão e camaradagem que contribuíram para um ambiente de grupo saudável.

Os quatro membros do quinteto de sopros que participaram nas aulas de intervenção mostraram-se sempre disponíveis e colaborativos ao longo do processo, demonstrando um grande interesse e entusiasmo pela temática do projeto de investigação. Mantiveram-se sempre empenhados em melhorar a sua dinâmica e a qualidade da sua *performance* musical. A abertura e curiosidade em relação às técnicas apresentadas durante as intervenções permitiram criar um ambiente de trabalho produtivo, no qual todos estavam focados em crescer, tanto a nível pessoal como musical. A atitude proativa destes elementos foi fundamental para o desenvolvimento do projeto, e a sua colaboração constante evidenciou a vontade de superarem os desafios enfrentados.

A introdução das técnicas de programação neurolinguística nas aulas dadas e de *mindfulness*, com especial enfoque na meditação "full body scan", demonstrou ser uma ferramenta eficaz para melhorar a concentração, reduzir a ansiedade e criar um ambiente de calma e foco antes da prática musical. O *feedback* recolhido dos alunos indicou que a meditação foi particularmente útil para prepará-los mentalmente, contribuindo para um desempenho técnico e interpretativo mais fluído e confiante.

Os alunos relataram que o exercício de *mindfulness* trouxe uma maior sensação de relaxamento e foco em relação ao estado inicial da aula. Alguns mencionaram que a meditação ajudou a aliviar tensões acumuladas durante a execução musical, permitindo que estes se sentissem mais leves e concentrados. A maioria dos alunos também referiu que a inclusão da meditação no final da aula foi uma experiência positiva, ajudando-os a processar melhor os desafios técnicos e interpretativos das obras. Além disso, os alunos sentiram que esta prática promoveu uma maior conexão com o corpo e a mente, proporcionando-lhes uma abordagem mais equilibrada ao enfrentarem as dificuldades musicais.

Durante as sessões de intervenção, os alunos mostraram uma atitude muito recetiva, tanto para o trabalho técnico nas peças musicais como para as práticas de relaxamento. O uso da meditação ajudou a diminuir as tensões físicas e mentais que habitualmente surgem nas *performances* em grupo, promovendo uma maior clareza no foco musical e uma melhor interação entre os membros do grupo.

A meditação não só preparou os alunos para uma execução musical mais eficiente, como também proporcionou um espaço de reflexão sobre os seus estados emocionais e a forma como estes impactam a prática musical. Através do *mindfulness*, os alunos conseguiram conectar-se mais profundamente com a música, libertando algumas das tensões que bloqueavam a sua capacidade de expressão emocional e técnica, fator determinante para a melhoria da interpretação musical.

No contexto das peças trabalhadas, como o 2º andamento da "Kleine Kammermusik Op. 24, No. 2" de Hindemith e o 1º andamento do "Sexto Quarteto" de Rossini, os resultados foram evidentes na capacidade dos alunos em lidar com desafios técnicos e em ajustar a sua interpretação musical com maior consciência das dinâmicas e da articulação exigidas pelas obras. O *feedback* positivo dos alunos também demonstrou que estavam mais confortáveis em expressar as suas interpretações pessoais e em melhorar a qualidade da sua comunicação musical durante os ensaios.

A prática das técnicas e o trabalho minucioso nas obras resultaram em melhorias claras, tanto no nível de execução técnica como no desenvolvimento de uma maior coesão do grupo. O impacto das intervenções foi, portanto, altamente positivo, evidenciando que a integração de técnicas de *mindfulness* e PNL pode ser uma abordagem eficaz para o desenvolvimento musical e pessoal dos jovens músicos.

CAPÍTULO IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS

A introdução das técnicas de programação neurolinguística e de *mindfulness* no ensino do clarinete e na música de conjunto revelaram-se como inovadoras e eficazes, não apenas no desenvolvimento técnico dos alunos, mas também no seu crescimento emocional e interpessoal.

A prática de *mindfulness*, nomeadamente através da meditação "full body scan", ajudou os alunos do quinteto de sopros a criar uma maior conexão com o corpo e a mente, proporcionando-lhes uma consciência do corpo que se revelou essencial para o desempenho musical. Como refere Kabat-Zinn (2013), o *mindfulness* pode "aumentar a capacidade de focar a atenção no momento presente e lidar com o stress de forma mais eficaz". Esta prática foi especialmente útil para os alunos no contexto das *performances*, onde o stress e a ansiedade tendem a comprometer a qualidade das execuções musicais. Os alunos relataram sentir-se mais relaxados e focados, o que contribuiu para uma abordagem mais serena e confiante nas aulas subsequentes.

A meditação também teve um impacto visível na redução das tensões acumuladas durante a execução musical. Como mencionado por Shapiro & Schwartz (2005), a meditação pode promover um estado de relaxamento profundo, reduzindo o impacto negativo do stress no corpo e na mente. Este efeito foi claramente observado nos alunos que, após as sessões de *mindfulness*, relataram sentir-se mais leves e com maior clareza mental. Este estado facilitou a sua capacidade de abordar os desafios técnicos com uma atitude mais positiva e menos pressionada, o que contribuiu para uma maior eficácia nas sessões de estudo e nas aulas.

No que diz respeito à programação neurolinguística, o impacto no quinteto foi igualmente significativo. A PNL, conforme sugerem Bandler e Grinder (1979), é uma técnica poderosa para melhorar a comunicação e o desempenho individual, ao permitir que os alunos modifiquem padrões de pensamento e comportamento para obter resultados mais eficazes. A utilização do modelo T.O.T.S. nas aulas permitiu aos alunos aplicar uma abordagem sistemática à resolução de problemas técnicos e interpretativos nas peças trabalhadas. O processo de teste e ajuste contínuo, presente neste modelo, ajudou os alunos a desenvolver uma maior autonomia e confiança no seu estudo, aprimorando a execução técnica em passagens complexas.

Além disso, a PNL também teve um papel central na melhoria da comunicação interpessoal. Como destaca Boscov (2020), a comunicação eficaz é crucial para o sucesso do trabalho em grupo, especialmente no contexto da música de câmara, onde a sincronização e o entendimento

mútuo são fundamentais para a qualidade da performance. Através da utilização de estratégias de comunicação visual (olhares e gestos subtis) e de uma maior sensibilidade para com os colegas, os alunos começaram a estabelecer uma conexão mais forte durante a prática.

Um aspeto importante a destacar é a evolução individual de cada aluno ao longo das intervenções. O aluno PB, por exemplo, mostrou uma notável melhoria na sua capacidade de concentração, utilizando as técnicas de *mindfulness* para controlar a ansiedade antes do estudo e da *performance.* Esta mudança permitiu-lhe alcançar um maior controlo técnico e expressividade nas suas execuções, algo que anteriormente era limitado pela sua insegurança. O aluno FM, por outro lado, desenvolveu uma maior sensibilidade musical, aplicando as técnicas de PNL para melhorar a sua comunicação, o que lhe permitiu expressar-se de forma mais confiante e intuitiva. A RL, que inicialmente apresentava alguma resistência, evoluiu significativamente no domínio da sua *performance* musical, com uma abordagem mais madura e focada após as práticas de *mindfulness*. Esta evolução, visível em cada aluno, confirmou o impacto positivo das metodologias aplicadas, tanto no desenvolvimento técnico como emocional.

No entanto, um dos grandes desafios deste estágio foi a limitação de tempo disponível para trabalhar de forma contínua e consistente com os alunos. Tanto as técnicas de PNL, como as de *mindfulness* exigem um processo de aplicação regular e prolongado para que os alunos possam interiorizar e aperfeiçoar as práticas de forma eficaz. Embora os resultados tenham sido visíveis e positivos, o tempo disponível para o trabalho com os alunos foi insuficiente para explorar plenamente o potencial destas metodologias. O aperfeiçoamento das técnicas de *mindfulness*, por exemplo, requer prática constante para que os alunos aprendam a usá-las de forma mais intuitiva e natural durante as suas execuções, algo que não foi atingido devido à falta de tempo.

Adicionalmente, a ausência do período de observação que seria correspondente ao primeiro período letivo, por motivos alheios ao meu controlo, prejudicou também a investigação. Este período seria essencial para observar os discentes em contexto de aula sem intervenção, o que teria proporcionado uma melhor compreensão inicial da dinâmica dos mesmos e das suas necessidades individuais. A falta desse período de observação comprometeu a possibilidade de uma intervenção mais progressiva e ajustada desde o início do estágio, limitando o tempo para introduzir, testar e consolidar as técnicas abordadas. Como resultado, a investigação necessitaria de mais tempo para que os alunos pudessem usufruir plenamente dos benefícios das metodologias aplicadas, bem como para que eu pudesse observar os impactos dessas práticas de forma mais prolongada e profunda.

Apesar destas limitações, as intervenções realizadas durante o estágio revelaram-se eficazes não só na melhoria técnica do instrumento, mas também no desenvolvimento da confiança dos alunos em lidar com a ansiedade. Estudos como os de Perlman (2015) demonstram que a combinação de práticas de *mindfulness* com a educação musical pode ter um impacto duradouro na forma como os alunos gerem o stress, permitindo-lhes alcançar um desempenho mais equilibrado e expressivo. Este equilíbrio emocional foi visível nas *performances* dos alunos, que se tornaram progressivamente mais fluídas e expressivas, refletindo uma maturidade crescente na sua abordagem interpretativa.

Por fim, o estágio demonstrou que a integração de práticas de *mindfulness* e PNL no ensino da música não é apenas viável, mas também altamente benéfica. A experiência reforçou a ideia de que o ensino da música deve ir além da mera transmissão de conhecimentos técnicos, englobando também o desenvolvimento emocional e psicológico dos alunos. Como Boscov (2020) afirma, "a educação musical não pode ser dissociada do bem-estar emocional dos alunos, uma vez que a música, por natureza, é uma forma de expressão emocional". Esta abordagem holística é, sem dúvida, uma estratégia a ser continuada no futuro, tanto para o desenvolvimento de músicos mais completos quanto para a criação de ambientes de aprendizagem mais saudáveis e produtivos.

Em conclusão, este estágio permitiu-me aplicar e testar metodologias inovadoras que tiveram um impacto positivo no desenvolvimento técnico e emocional dos alunos. Os resultados observados confirmam a importância de continuar a explorar estas abordagens no ensino musical, promovendo o bem-estar dos alunos. A experiência foi profundamente enriquecedora e preparou-me para continuar a integrar estas práticas na minha futura carreira como docente, com o objetivo de formar músicos mais conscientes, saudáveis e equilibrados.

REFERÊNCIAS

Almeida Assis, M. D. B. (n.d.). Os Benefícios da Programação Neurolinguística Aplicada ao Processo de Ensino e Aprendizagem na Educação Básica.

Bajaj, B., & Pande, N. (2016). Mediating role of resilience in the impact of mindfulness on life satisfaction and affect as indices of subjective well-being. Personality and Individual Differences, 93, 63–67. https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.09.005

Bandler, R., & Benson, K. (2016). The Definitive Guide to NLP for Teaching and Learning. www.teachingexcellencebook.com

Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., Segal, Z. V., Abbey, S., Speca, M., Velting, D., & Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. Clinical Psychology: Science and Practice, 11(3), 230–241. https://doi.org/10.1093/clipsy/bph077

Borges, C. (n.d.). Recursos da Programação Neurolinguística Aplicados Ao Estudo de Piano.

Boscov, C. (2020). O Impacto do Ensino Centrado no Aluno no Processo de Aprendizado. 79–93.

Butterfield, N., Schultz, T., Rasmussen, P., & Proeve, M. (2017). Yoga and mindfulness for anxiety and depression and the role of mental health professionals: a literature review. Journal of Mental Health Training, Education and Practice, 12(1), 44–54. https://doi.org/10.1108/JMHTEP-01-2016-0002

Cox, Elaine., Bachkirova, Tatiana., & Clutterbuck, David. (2010). The complete handbook of coaching. SAGE.

Ge, J., Yang, J., Song, J., Jiang, G., & Zheng, Y. (2020). Dispositional mindfulness and past-negative time perspective: The differential mediation effects of resilience and inner peace in meditators and non-meditators. Psychology Research and Behavior Management, 13, 397–405. https://doi.org/10.2147/PRBM.S229705

Germer, C. (2004). What is mindfulness? Insight Journal. https://doi.org/10.1037/11885-001

Grabbe, L., Nguy, S. T., & Higgins, M. K. (2012). Spirituality development for homeless youth: A mindfulness meditation feasibility pilot. Journal of Child and Family Studies, 21(6), 925–937. https://doi.org/10.1007/s10826-011-9552-2

Hanh, T. N. (1991). Peace is Every Step (A. Kotler, Ed.). Rider.

Hanh, T. N. (2008). Miracle Of Mindfulness - The Classic Guide To Meditation By The World'S Most Revered Master (Ebury Publishing, Ed.).

Instituto Internacional de Programação Neurolinguística. https://inpnl.com/o-que-e-a-pnl/

Jaworski, E. (2020). Creating a space to externalize: Mindfulness based art therapy for childhood trauma, A literature review. In Capstone Thesis. Lesley University.

Kabat-Zinn, J. (2004). Wherever You Go, There You Are - Mindfulness Meditation For Everyday Life (B. B. G. Little, Ed.).

Kabat-Zinn, J. (2005). Coming to our senses: Healing ourselves and the world through mindfulness. In News.Ge (1st Ed.). Hyperion.

Kallapiran, K., Koo, S., Kirubakaran, R., & Hancock, K. (2015). Review: Effectiveness of mindfulness in improving mental health symptoms of children and adolescents - A meta-analysis. Child and Adolescent Mental Health, 20(4), 182–194. https://doi.org/10.1111/camh.12113

Knight, S. (1999). Introdução à Neurolinguística. Institute of Personnele and Development.

Lima, A. K. (2019). A Programação Neurolinguística-PNL Como Ferramenta Facilitadora Do Ensino-Aprendizagem Bem Como Força Motriz Qualificadora Do Trabalho Docente.

Lindquist, S. E. (2019). "Transcending the world" in world literature: The Upanishads. A Companion to World Literature, 1–14. https://doi.org/10.1002/9781118635193.ctwl0021

Mancilha, J. (n.d.). Programação Neurolinguística Aplicada ao Ensino e à Aprendizagem.

Marques, A. P., & Carvalho, J. de S. (2019). Mindfulness em contexto educacional. www.coisasdeler.pt

Menezes, C. B., Débora, &, & Dell'aglio, D. (2009). Os Efeitos da Meditação à Luz da Investigação Científica em Psicologia: Revisão de Literatura.

Miller, J. J., Fletcher, K., & Kabat-Zinn, J. (1995). Three-year follow-up and clinical implications of a mindfulness meditation-based stress reduction intervention in the treatment of anxiety disorders. General Hospital Psychiatry, 17(3), 192–200. https://doi.org/10.1016/0163-8343(95)00025-M

Oliveira, B. de F. de. (2019). Meditação e Neurociência: uma revisão narrativa.

Ortiz, R., & Sibinga, E. M. (2017). The role of mindfulness in reducing the adverse effects of childhood stress and trauma. Children, 4(3), 1–19. https://doi.org/10.3390/children4030016

Peixoto, J. L., Guimarães, B., Pires, M. D., & Almeida Júnior, Í. A. de J. (2021). Efeitos da meditação sobre os sintomas da ansiedade: uma revisão sistemática. Revista Psicologia, Diversidade e Saúde, 10(2), 306–316. https://doi.org/10.17267/2317-3394rpds.v10i2.3357

Prakash, R. S., Hussain, M. A., & Schirda, B. (2015). The role of emotion regulation and cognitive control in the association between mindfulness disposition and stress. Psychology and Aging, 30(1), 160–171. https://doi.org/10.1037/a0038544

Shapiro, S. L., Carlson, L. E., Astin, J. A., & Freedman, B. (2006). Mechanisms of mindfulness. Journal of Clinical Psychology, 62(3), 373–386.

Shapiro, S. L., Schwartz, G. E., & Santerre, C. (2005). Meditation and positive psychology. In C. R. Snyder & S. J. Lopez, Handbook of positive psychology (pp. 632-645). New York: Oxford USA Trade.

Teper, R., Segal, Z. V., & Inzlicht, M. (2013). Inside the mindful mind: How mindfulness enhances emotion regulation through improvements in executive control. Current Directions in Psychological Science, 22(6), 449–454. https://doi.org/10.1177/0963721413495869

Tk, D., Mk, S., & Nagendra, H. R. (2018). Consciousness in Upanishads. International Journal of Sanskrit Research, 4(5), 66–69.

Yang, F., & Oka, T. (2022). The role of mindfulness and attachment security in facilitating resilience. BMC Psychology, 10(1), 1–10. https://doi.org/10.1186/s40359-022-00772-1

Zsadanyi, S. E., Kurth, F., & Luders, E. (2021). The effects of mindfulness and meditation on the cingulate cortex in the healthy human brain: A review. Mindfulness, 12(10), 2371–2387. https://doi.org/10.1007/s12671-021-01712-7

ANEXO I – GUIÃO SEMIESTRUTURADO PRÉ-INTERVENÇÃO

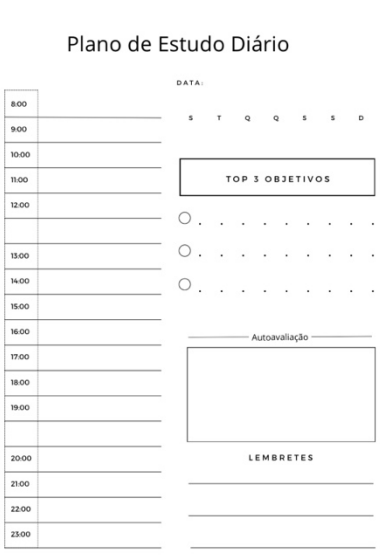
Domínio	Questões	Probes
Introdução	• Antes de iniciar a entrevista, questionar o aluno se tenho a sua autorização para iniciar a gravação da mesma. • Pergunta introdutória para dar a conhecer a minha investigação/projeto: Sabes porque é que estou aqui?	
Aquecimento/Quebra-gelo	• Vamos começar por te conhecer um bocadinho. • Já sei que te chamas (...), mas que idade tens? • Há quanto tempo tocas clarinete? • Quantos professores de clarinete já tiveste durante o teu percurso académico?	
Atitude em relação à Programação Neurolinguística	• Alguma vez ouviste falar sobre Programação Neurolinguística?	• O que achas que é?
Enquadramento de opinião pessoal sobre a saúde mental do aluno/a (Ponte entre Programação Neurolinguística e Mindfulness)	• Achas que a saúde mental e a estabilidade emocional são fatores importantes ao longo da aprendizagem? • Consideras que o teu estado emocional influência as tuas aulas de instrumento?	• Porquê? • Este assunto já foi abordado pela tua família ou pelos teus professores? • Sentes ou alguma vez sentiste que precisavas de mais apoio ou compreensão a nível do campo psicológico? • Tens conhecimento sobre a existência de profissionais desta área?
Atitude em relação ao Mindfulness	• Normalmente sentes ansiedade/nervosismo antes de uma prova/exame?	• Sentes que tem a ver com falta de estudo? • Que pensamentos te vem à cabeça nesses momentos?
Estratégias	• Conheces técnicas para evitar ou amenizar a ansiedade?	• Quando te sentes ansioso, o que costumas fazer para te sentires melhor? • O teu professor já te forneceu técnicas para te ajudar neste sentido?
Conclusão	• Perguntar se o aluno tem dúvidas ou alguma questão que queira expor. • Agradecer a sua disponibilidade e cooperação.	

ANEXO II – GUIÃO SEMIESTRUTURADO PÓS-INTERVENÇÃO

Domínio	Questões	Probes
Introdução	• Agora que já terminou o ano letivo. Como te sentes? • Como achas que correu o ano?	• Atingiste os objetivos estipulados? • Que objetivos te propões a atingir no ano seguinte?
Atitude em relação à Programação Neurolinguística e ao Mindfulness	• Das técnicas, tanto de Programação Neurolinguística, como de Mindfulness, quais/qual achas que foi mais eficaz para ti?	• É algo que ponderas continuar a utilizar na tua vida daqui em diante?
Conclusão	• Tendo em conta aquilo que te foi passado nas aulas de intervenção do meu projeto, consideras que esta investigação é útil na área do ensino? • Foi-te sempre explicitado o objetivo de cada exercício e os seus benefícios com a consistência da sua utilização? • Viste/sentiste resultados nas práticas das metodologias que te foram passadas?	

ANEXO III – MODELO DO PLANO DE ESTUDO







ANEXO IV – QUESTIONÁRIO DOS SISTEMAS DE REPRESENTAÇÃO

1. Logo que és informado de um projeto, inicialmente preferes...
    a. Ver a imagem?
    b. Falar sobre o assunto?
    c. Sentir como ele pode evoluir?

2. Quando te deparas com problemas, preferes...
    a. Conjeturar ideias?
    b. Imaginar diferentes perspetivas?
    c. Falar sobre as opções?

3. Quando comemoras os sucessos, preferes...
    a. Anunciar a novidade?
    b. Projetar uma imagem clara, para que todos a vejam?
    c. Dar uma "palmada" nas costas de cada um?

4. Quando negoceias, preferes...
    a. Debater as opções?
    b. Imaginar as possibilidades?
    c. Ter uma atitude flexível?

5. Nas reuniões de turma, preferes...
    a. Captar a essência da mensagem?
    b. Ouvir a mensagem, palavra por palavra?
    c. Resumir o significado?

6. Durante as reuniões, preferes...
    a. Observar a visões dos outros?
    b. Estar centrado nos comentários dos outros?
    c. Sentir a pressão das discussões?

7. Em sessões de *brainstorming,* prefere...
    a. Ter uma visão abrangente da situação?
    b. Discutir amplamente ideias?
    c. Emitir sugestões?

8. Quando viajas, preferes...
    a. Sentir como irá correr o teu dia?
    b. Concentrar-te no dia que terás pela frente?
    c. Conversar sobre a sua programação?

9. Quando precisas de alguma informação, preferes...
    a. Conversar com um especialista?
    b. Procurar a visão de um especialista?
    c. Utilizar a experiência pessoal de outras pessoas?

10. Quando és desafiado, preferes...
    a. Enfrentar a outra pessoa?
    b. Colocar-te no ligar da outra pessoa?
    c. Esclarecer melhor o ponto de vista da outra pessoa?

11. Quando procuras um novo instrumentista para fazer música de camara contigo, preferes...
    a. Examinar todos os aspetos do seu potencial?
    b. Perguntar sobre o seu percurso académico?
    c. Ter domínio sobre a experiência dele?

12. Quando te preparas para escolher o tema de um trabalho, preferes...
    a. Fazer um esboço genérico?
    b. Articular os principais tópicos?
    c. Esclarecer o quadro completo?

FOLHA DE PONTUAÇÃO						
		COLUNA 1		COLUNA 2		COLUNA 3
1	a		b		c	
2	b		c		a	
3	b		a		c	
4	b		a		c	
5	c		b		a	
6	a		b		c	
7	a		c		b	
8	b		c		a	
9	b		a		c	
10	c		a		b	
11	a		b		c	
12	c		b		a	
TOTAIS						

Obs.: A coluna 1 contém as respostas da modalidade visual; a coluna 2 contém as respostas correspondentes à modalidade auditiva e a 3 as cinestésicas. A coluna com maior pontuação indica, provavelmente, o sistema de representação de sua preferência.

ANEXO VI – RESPOSTA AO QUESTIONÁRIO DOS SISTEMAS DE REPRESENTAÇÃO (ALUNO PB)

1. Logo que és informado de um projeto, inicialmente preferes...
   a. Ver a imagem?
   b. Falar sobre o assunto?
   c. Sentir como ele pode evoluir?

2. Quando te deparas com problemas, preferes...
   a. Conjeturar ideias?
   b. Imaginar diferentes perspetivas?
   c. Falar sobre as opções?

3. Quando comemoras os sucessos, preferes...
   a. Anunciar a novidade?
   b. Projetar uma imagem clara, para que todos a vejam?
   c. Dar uma “palmada” nas costas de cada um?

4. Quando negoceias, preferes...
    a. Debater as opções?
    b. Imaginar as possibilidades?
    c. Ter uma atitude flexível?

5. Nas reuniões de turma, preferes...
    a. Captar a essência da mensagem?
    b. Ouvir a mensagem, palavra por palavra?
    c. Resumir o significado?

6. Durante as reuniões, preferes...
    a. Observar a visões dos outros?
    b. Estar centrado nos comentários dos outros?
    c. Sentir a pressão das discussões?

7. Em sessões de brainstorming, prefere...
    a. Ter uma visão abrangente da situação?
    b. Discutir amplamente ideias?
    c. Emitir sugestões?

8. Quando viajas, preferes...
    a. Sentir como irá correr o teu dia?
    b. Concentrar-te no dia que terás pela frente?
    c. Conversar sobre a sua programação?

9. Quando precisas de alguma informação, preferes...
    a. Conversar com um especialista?
    b. Procurar a visão de um especialista?
    c. Utilizar a experiência pessoal de outras pessoas?

10. Quando és desafiado, preferes...

    a. Enfrentar a outra pessoa?

    b. Colocar-te no ligar da outra pessoa?

    c. Esclarecer melhor o ponto de vista da outra pessoa?

11. Quando procuras um novo instrumentista para fazer música de camara contigo, preferes...

    a. Examinar todos os aspetos do seu potencial?

    b. Perguntar sobre o seu percurso académico?

    c. Ter domínio sobre a experiência dele?

12. Quando te preparas para escolher o tema de um trabalho, preferes...

    a. Fazer um esboço genérico?

    b. Articular os principais tópicos?

    c. Esclarecer o quadro completo?

FOLHA DE PONTUAÇÃO						
		COLUNA 1		COLUNA 2		COLUNA 3
1	a	X	b		c	
2	b	X	c		a	
3	b		a		c	X
4	b		a	X	c	
5	c		b	X	a	
6	a		b		c	X
7	a		c		b	X
8	b		c	X	a	
9	b	X	a		c	
10	c	X	a		b	
11	a		b		c	X
12	c		b		a	X
TOTAIS		4		3		5

ANEXO VII – RESPOSTA AO QUESTIONÁRIO DOS SISTEMAS DE REPRESENTAÇÃO (ALUNO FM)

1. Logo que és informado de um projeto, inicialmente preferes...
   a. Ver a imagem?
   b. Falar sobre o assunto?
   c. Sentir como ele pode evoluir?

2. Quando te deparas com problemas, preferes...
   a. Conjeturar ideias?
   b. Imaginar diferentes perspetivas?
   c. Falar sobre as opções?

3. Quando comemoras os sucessos, preferes...
   a. Anunciar a novidade?
   b. Projetar uma imagem clara, para que todos a vejam?
   c. Dar uma "palmada" nas costas de cada um?

4. Quando negoceias, preferes...
   a. Debater as opções?
   b. Imaginar as possibilidades?
   c. Ter uma atitude flexível?

5. Nas reuniões de turma, preferes...
   a. Captar a essência da mensagem?
   b. Ouvir a mensagem, palavra por palavra?
   c. Resumir o significado?

6. Durante as reuniões, preferes...
   a. Observar a visões dos outros?
   b. Estar centrado nos comentários dos outros?
   c. Sentir a pressão das discussões?

7. Em sessões de brainstorming, prefere...
   a. Ter uma visão abrangente da situação?
   b. Discutir amplamente ideias?
   c. Emitir sugestões?

8. Quando viajas, preferes...
   a. Sentir como irá correr o teu dia?
   b. Concentrar-te no dia que terás pela frente?
   c. Conversar sobre a sua programação?

9. Quando precisas de alguma informação, preferes...
   a. Conversar com um especialista?
   b. Procurar a visão de um especialista?
   c. Utilizar a experiência pessoal de outras pessoas?

10. Quando és desafiado, preferes...
   a. Enfrentar a outra pessoa?
   b. Colocar-te no ligar da outra pessoa?
   c. Esclarecer melhor o ponto de vista da outra pessoa?

11. Quando procuras um novo instrumentista para fazer música de camara contigo, preferes...
   a. Examinar todos os aspetos do seu potencial?
   b. Perguntar sobre o seu percurso académico?
   c. Ter domínio sobre a experiência dele?

12. Quando te preparas para escolher o tema de um trabalho, preferes...
   a. Fazer um esboço genérico?
   b. Articular os principais tópicos?
   c. Esclarecer o quadro completo?

FOLHA DE PONTUAÇÃO						
		COLUNA 1		COLUNA 2		COLUNA 3
1	a		b	X	c	
2	b		c	X	a	
3	b		a	X	c	
4	b		a	X	c	
5	c		b	X	a	
6	a	X	b		c	
7	a		c	X	b	
8	b		c	X	a	
9	b		a		c	X
10	c		a		b	X
11	a		b		c	X
12	c		b	X	a	
TOTAIS		1		8		3

ANEXO VIII – RESPOSTA AO QUESTIONÁRIO DOS SISTEMAS DE REPRESENTAÇÃO (ALUNA RL)

1. Logo que és informado de um projeto, inicialmente preferes...
   a. Ver a imagem?
   b. Falar sobre o assunto?
   c. Sentir como ele pode evoluir?

2. Quando te deparas com problemas, preferes...
   a. Conjeturar ideias?
   b. Imaginar diferentes perspetivas?
   c. Falar sobre as opções?

3. Quando comemoras os sucessos, preferes...
   a. Anunciar a novidade?
   b. Projetar uma imagem clara, para que todos a vejam?
   c. Dar uma “palmada” nas costas de cada um?

4. Quando negoceias, preferes...
   a. Debater as opções?

b. Imaginar as possibilidades?

c. Ter uma atitude flexível?

5. Nas reuniões de turma, preferes...

a. Captar a essência da mensagem?

b. Ouvir a mensagem, palavra por palavra?

c. Resumir o significado?

6. Durante as reuniões, preferes...

a. Observar a visões dos outros?

b. Estar centrado nos comentários dos outros?

c. Sentir a pressão das discussões?

7. Em sessões de brainstorming, prefere...

a. Ter uma visão abrangente da situação?

b. Discutir amplamente ideias?

c. Emitir sugestões?

8. Quando viajas, preferes...

a. Sentir como irá correr o teu dia?

b. Concentrar-te no dia que terás pela frente?

c. Conversar sobre a sua programação?

9. Quando precisas de alguma informação, preferes...

a. Conversar com um especialista?

b. Procurar a visão de um especialista?

c. Utilizar a experiência pessoal de outras pessoas?

10. Quando és desafiado, preferes...

a. Enfrentar a outra pessoa?

b. Colocar-te no ligar da outra pessoa?

c. Esclarecer melhor o ponto de vista da outra pessoa?

11. Quando procuras um novo instrumentista para fazer música de camara contigo, preferes...

    a. Examinar todos os aspetos do seu potencial?

    b. Perguntar sobre o seu percurso académico?

    c. Ter domínio sobre a experiência dele?

12. Quando te preparas para escolher o tema de um trabalho, preferes...

    a. Fazer um esboço genérico?

    b. Articular os principais tópicos?

    c. Esclarecer o quadro completo?

FOLHA DE PONTUAÇÃO						
		COLUNA 1		COLUNA 2		COLUNA 3
1	a		b	X	c	
2	b	X	c		a	
3	b		a	X	c	
4	b		a	X	c	
5	c		b		a	X
6	a	X	b		c	
7	a	X	c		b	
8	b		c		a	X
9	b		a		c	X
10	c		a		b	X
11	a		b		c	X
12	c	X	b		a	
TOTAIS		4		3		5

ANEXO IX – ENTREVISTA PRÉ-INTERVENÇÃO DO ALUNO PB

1. Aceitas a gravação desta entrevista?

   Sim.

2. Nome?

   PB.

3. Idade?

   15 anos.

4. Há quanto tempo é que tocas clarinete?

Este está a ser o meu 3º ano.

5. Quantos professores de clarinete já tiveste?

   Só tive 1.

6. Sabes porque é que estou aqui?

   Acho que estás a fazer um estágio do teu mestrado.

7. Alguma vez ouviste falar sobre Programação Neurolinguística?

   Nunca.

7.1. O que achas que é?

   Tem a ver com o cérebro, provavelmente... neuro... e com a linguagem...

8. Achas que a saúde mental e a estabilidade emocional são fatores importantes ao longo da aprendizagem? Justifica.

   Sim. Porque se nós não estivermos bem mentalmente, também não vamos conseguir estar bem nas aulas e isso.

8.1. Já alguma vez te falaram sobre saúde mental? Em casa, ou professores...

   Já falámos disto nas aulas de cidadania, mas com o professor de instrumento e com os meus pais não.

9. Sentes ou alguma vez sentiste que precisavas de mais apoio ou compreensão a nível do campo psicológico?

   Já senti que precisava de mais apoio. Já tive momentos em que estava mesmo em baixo.

9.1. Achas que esses momentos em que te sentias mais em baixo, influenciaram as tuas aulas de clarinete?

   Sim. Acho que influencia sempre um pouco... porque vais com aquele pensamento de "será que aquilo que estou a fazer é bom o suficiente?" e depois acabo por fazer as coisas um pouco a medo...

9.2. Sentes que precisavas de mais apoio e compreensão por parte do professor, nas tuas aulas de clarinete?

   Sim.

9.3. Consideras que é então importante aproximar o contexto pessoal e o contexto académico nas tuas aulas?

   Sim, porque de certa forma o professor também não serve só para ensinar aquela matéria específica... também te ajuda a crescer.

9.4. Se agora fosses professor, como reagirias se tivesses um aluno que chegasse à sala de aula e estivesse a passar por um momento mais em baixo e não estivesse tão predisposto a ter a aula prática?

Sentar-me-ia com ele e conversava um bocadinho. Dizer-lhe palavras motivacionais antes de iniciarmos a aula.

10. Normalmente sentes ansiedade ou nervosismo antes de uma prova/exame?

Eu, por acaso, fico sempre muito nervoso antes dos exames. Às vezes mesmo que tenha as coisas estudadas, fico bastante ansioso. Eu tento consciencializar-me que estudei o suficiente e que o professor está orgulhoso dos meus resultados, mas depois durante a prova, se houver uma falha, fico repetidamente a pensar nela.

11. Conheces técnicas para evitar ou amenizar a ansiedade?

Acho que não. Sei só aquilo de contar até 3 na respiração...

ANEXO X - ENTREVISTA PÓS-INTERVENÇÃO DO ALUNO PB

1. Aceitas a gravação desta entrevista?

Sim.

2. Nome?

PB.

3. Idade?

15 anos.

4. Agora que já terminou o ano letivo. Como te sentes?

Sinto-me concretizado. Consegui tirar o 5 a clarinete... consegui realizar a minha promessa de acabar o ano letivo como um bom músico, eu acho...

5. Como achas que correu o ano? Atingiste os objetivos estipulados? Que objetivos te propões a atingir no ano seguinte?

Foi um ano um pouco atribulado. Acho que atingi todos os objetivos, com muitos altos e muitos baixos, mas até passou bastante rápido. Quanto ao próximo ano vou pensar durante as férias...

6. Das técnicas, tanto de Programação Neurolinguística, como de Mindfulness, quais/qual achas que foi mais eficaz para ti? É algo que ponderas continuar a utilizar na tua vida daqui em diante?

Acho que das técnicas que passaste, a da respiração foi a que mais resultou para mim. Foi muito útil antes dos exames... e é algo que quero continuar a utilizar.

7. Tendo em conta aquilo que te foi passado nas aulas de intervenção do meu projeto, consideras que esta investigação é útil na área do ensino?

   Sim. Eu lembro-me que aula que tive contigo antes do exame, estava com dificuldade naquela passagem do "Improviso" e utilizámos o Método T.O.T.E. e resultou bastante bem.

8. Foi-te sempre explicitado o objetivo de cada exercício e os seus benefícios com a consistência da sua utilização?

   Sim. Acho que comunicas de uma forma bastante fácil de compreender.

9. Viste/sentiste resultados nas práticas das metodologias que te foram passadas?

   Sim.

ANEXO XI - ENTREVISTA PRÉ-INTERVENÇÃO DO ALUNO FM

1. Autorizas a gravação desta entrevista?

   Sim.

2. Nome?

   FM.

3. Idade?

   16 anos.

4. Há quanto tempo é que tocas clarinete?

   7 anos.

5. Quantos professores de clarinete já tiveste?

   2 professores.

6. Sabes porque é que estou aqui?

   Não exatamente. Mas talvez por causa do teu mestrado...

7. Alguma vez ouviste falar sobre Programação Neurolinguística?

   Não.

7.1. O que achas que é?

   Acho que tem a ver com alguma coisa do cérebro, se calhar... e com o que as pessoas sentem ao estar num ambiente deste género...

8. Achas que a saúde mental e a estabilidade emocional são fatores importantes ao longo da aprendizagem? Justifica.

Obviamente que sim. Acho que não importa o quão bem uma pessoa está em termos de aprendizagem, quer seja a ter boas notas em teóricas ou no instrumento, se a nível da saúde mental não estiver bem, não vai acabar por correr bem...

9. Sentes ou alguma vez sentiste que precisavas de mais apoio ou compreensão a nível do campo psicológico?

   Sim, já.

9.1. Ao ponto de precisares de ajuda de um especialista?

   De um especialista não... mas sinto que às vezes era preciso ajuda.

9.2. Quando tens fases mais negativas, falas com alguém? Tens essa facilidade?

   Normalmente não. Sou uma pessoa mais fechada quanto a assuntos mais sérios, mais íntimos... por isso na minha cabeça é só passar à frente e tentar fazer melhor na próxima vez.

9.3. E já sentiste que precisavas de algum tipo de compreensão por parte do teu professor de instrumento?

   Sim... não acontece de forma recorrente...

9.4. Se tu fosses professor agora, como gostarias que fosse a tua relação com os teus alunos?

   Depende muito do sítio onde eu estivesse a ensinar (conservatório, escola profissional...). Sinto que no conservatório não é um ambiente tão exigente, é mais para aprendizagem e para cultivar informação, enquanto na escola profissional é mais para aprenderes melhor o que já sabes e melhorares a técnica do instrumento e etc. Mas se eu fosse professor, gostaria que os meus alunos se sentissem seguros, que pudessem falar comigo sobre tudo e que o mais importante de tocar bem e de ter boas notas, é ele estar à vontade comigo e eu poder ajudá-lo não só no instrumento e na aprendizagem.

10. Normalmente sentes ansiedade ou nervosismo antes de uma prova/exame?

   Sim, bastante. Depende de quão bem tenho as minhas coisas preparadas para o exame e de quem vai ser o júri. Diria cerca de 7/8 numa escala de 0 a 10.

11. Conheces técnicas para evitar ou amenizar a ansiedade?

   Não mas acho que a confiança vem do estudo... e eu normalmente tenho sempre as coisas bem estudadas para os exames, por isso acho que não é preciso.

11.1. Então, mas tu respondeste-me à pergunta sobre a ansiedade antes de um exame, classificando-a como um 7/8... o que é bastante. Significa que tu simplesmente aceitas que estas nervoso e vais para a prova, deixando que isso te consuma e que influencie a tua *performanc*e?

Às vezes sim. Apesar de saber que essas técnicas podem melhorar a minha sensação de mau estar, não acho que antes de uma prova me iria lembrar de as fazer, porque normalmente tenho sempre muita coisa na cabeça.

11.2. Mas se tivesses conhecimento destas técnicas e se tivesses alguém que te ajudasse, tentarias aplicá-las?

Isso sim, claro.

ANEXO XII - ENTREVISTA PÓS-INTERVENÇÃO DO ALUNO FM

1. Autorizas a gravação desta entrevista?

   Sim.

2. Nome?

   FM.

3. Idade?

   17 anos.

4. Agora que já terminou o ano letivo. Como te sentes?

   Aliviado. Eu acho que me sinto assim porque me conheço a mim mesmo e acho que evolui bastante desde o inico do 11º ano até agora, mas por outro lado também me sinto nervoso porque sei que o 12º ano vai ter mais responsabilidades, vou ter mais desafios não só no clarinete, mas também nas disciplinas teóricas.

5. Como achas que correu o ano? Atingiste os objetivos estipulados? Que objetivos te propões a atingir no ano seguinte?

   Acho que o ano correu bem, teve os seus altos e os seus baixos... no geral acho que aprendi muito... tudo aquilo que foi o "baixo" teve a ver com a preparação para o 12º ano. Diria que consegui atingir os objetivos deste ano porque consegui fazer tudo aquilo que queria mesmo muito e sinto que, por causa deste ano, as coisas vão correr melhor no próximo... porque este ano foi um ano muito difícil, tive de estudar muito, mas acho que foi tudo uma aprendizagem e sinto-me mais confiante. Diria que no próximo ano, o meu

principal objetivo, seria fazer uma P.A.P. como deve ser e organizada, sobre um tema que gostasse e especialmente aprender muito com essa investigação.

6. Das técnicas, tanto de Programação Neurolinguística, como de Mindfulness, quais/qual achas que foi mais eficaz para ti? É algo que ponderas continuar a utilizar na tua vida daqui em diante?

   Eu acho que a que foi mais eficaz foi a tua postura e o tipo de comunicação que tiveste connosco, fez-nos estar mais à vontade e fez-nos pensar mais... porque este ambiente, é um ambiente difícil, temos de estar sempre a tocar e temos de fazer os trabalhos das teóricas e de estudar para as provas... e eu acho que é bom ter uma professora que não leve as coisas de uma forma exageradamente rígida e que possamos só falar sobre música, trabalho e não só... sentir apoio. Eu acho que as respirações também me ajudaram um bocadinho, mas acho que isso é de pessoa para pessoa... talvez com outras pessoas possa resultar melhor... mas sem dúvida que me senti diferente depois de utilizar essa técnica. Acho também que o conceito do plano de estudo é uma ótima ideia e que poderia facilmente funcionar, mas no ambiente onde nós estamos é muito difícil... é difícil para mim arranjar tempo para fazer um plano de estudo com muito nível de detalhe.

7. Tendo em conta aquilo que te foi passado nas aulas de intervenção do meu projeto, consideras que esta investigação é útil na área do ensino?

   Sim, 100%. Principalmente neste tipo de cursos profissionais.

8. Foi-te sempre explicitado o objetivo de cada exercício e os seus benefícios com a consistência da sua utilização?

   Sim.

9. Viste/sentiste resultados nas práticas das metodologias que te foram passadas?

   Sim.

ANEXO XIII - ENTREVISTA PRÉ-INTERVENÇÃO DA ALUNA RL

1. Autorizas esta gravação?

   Sim.

2. Qual é o teu nome?

   RL

3. Idade

18 anos.

4. Há quanto tempo tocas clarinete?

Há 9 anos.

5. Quantos professores de clarinete já tiveste?

4 professores.

6. Sabes porque é que estou aqui?

Sim. Por causa do teu mestrado.

7. Alguma vez ouviste falar sobre Programação Neurolinguística?

Não.

7.1. O que achas que é?

Acho que tem a ver com o cérebro... a forma como as pessoas falam para ti e tu reages a essa forma...

8. Achas que a saúde mental e a estabilidade emocional são fatores importantes ao longo da aprendizagem? Justifica.

Claro que sim. Porque se tu não estiveres bem contigo própria ou com alguma coisa que se esteja a passar contigo, isso vai afetar claramente no teu desempenho, não só no clarinete, mas também nas outras coisas. Se tu vais estar a pensar naquilo que não está esclarecido, vai estar sempre ali uma voz até...

9. Sentes ou alguma vez sentiste que precisavas de mais apoio ou compreensão a nível do campo psicológico?

Já senti e sinto.

9.1. Achas que precisavas de mais disso por parte do teu professor?

Talvez, mas não só. Ele também poderia... "o ouvir estás bem?", "precisas de alguma coisa'" ... já me iria sentir melhor porque iria saber que estava aqui alguém próximo.

9.2. Mas o teu professor já fez isso alguma fez contigo?

De apoio? Sim, muitas vezes.

9.3. Mas é recorrente? Achas que precisavas de ouvir isso mais vezes ou de outra forma?

Eu acho que talvez de outra pessoa, porque dele já ouvi muitas vezes, e eu percebo que o professor já possa estar cansado disso...

10. Normalmente sentes ansiedade ou nervosismo antes de uma prova/exame?

Sim, sempre.

10.1. De 0 a 10 quanto classificarias esse nível de ansiedade?

8 ou 9.

10.2. Sentes que tem a ver com falta de estudo? No momento sentes que não estudaste o suficiente para atingir um resultado bom na prova ou achas que pode estar relacionado com outros fatores? Consegues ter essa consciência no momento?

Há situações que eu sei que podia ter estudado melhor para atingir o resultado que eu queria, mas por diversos motivos isso não aconteceu ou seja tenho a consciência tranquila porque apesar de não ter conseguido, eu tentei. Também há outros fatores, que influenciam bastante.

11. Conheces técnicas para evitar ou amenizar a ansiedade?

Sim. Respirar fundo, meditar... dizer para mim própria que eu consigo.

11.1. E onde conheceste essas técnicas?

Através de professores. Eu também tento ir procurando aquilo que resulta melhor para mim.

12. Imagina-te no papel de professora, como serias com os teus alunos agora? Terias em foco este assunto sobre a saúde mental/estabilidade emocional? O que é que priorizavas na vossa relação?

    Num cenário em que o aluno não estivesse bem, eu primeiro iria perguntar o que se passava e se o poderia ajudar em alguma coisa... demonstrava-lhe abertura para uma conversa, uma vez que não faria sentido ir para uma aula sem o aluno estar bem. Se depois da conversa o aluno se sentisse melhor, tentava arranjar outra hora para compensar a aula a nível do instrumento.

ANEXO XIV - ENTREVISTA PÓS-INTERVENÇÃO DA ALUNA RL

1. Autorizas esta gravação?

   Sim.

2. Nome?

   RL.

3. Idade?

   18.

4. Agora que já terminou o ano letivo. Como te sentes?

   Agora que o ano letivo acabou sinto-me realizada e aliviada por terminar o ano mais difícil de escolaridade e de terminar mais uma etapa...

5. Como achas que correu o ano? Atingiste os objetivos estipulados? Que objetivos te propões a atingir no ano seguinte?

   Este ano foi um ano muito duro a todos os aspetos, mas sinto que cumpri com os meus objetivos, pus-me à prova de muitas coisas, experimentei métodos novos... no

próximo ano, proponho-me a ser ainda mais rigorosa e organizada no meu estudo, e de ir a mais masterclasses e concursos.

6. Das técnicas, tanto de Programação Neurolinguística, como de Mindfulness, quais/qual achas que foi mais eficaz para ti? É algo que ponderas continuar a utilizar na tua vida daqui em diante?

   Na minha opinião acho todas as técnicas que partilhaste muito benéficas para que o estudo seja mais objetivo e perceber o porquê de utilizar essas técnicas tanto as da respiração como o modelo TOTE, por exemplo... ajuda para entendermos o que temos de melhorar a todos os aspetos.

7. Tendo em conta aquilo que te foi passado nas aulas de intervenção do meu projeto, consideras que esta investigação é útil na área do ensino?

   Achei muito útil, porque acho que um aluno primeiro tem de estar com a cabeça "limpa" para poder trabalhar mais autonomamente e que seja mais produtivo. Ajudou-me a perceber algumas coisas "simples", mas que estavam um pouco apagadas da minha cabeça.

8. Foi-te sempre explicitado o objetivo de cada exercício e os seus benefícios com a consistência da sua utilização?

   Sim e foi sempre um êxito.

9. Viste/sentiste resultados nas práticas das metodologias que te foram passadas?

   Sim, senti resultados e vou continuar a aplicar. É muito mais produtivo e objetivo com as técnicas que utilizámos.

ANEXO XV – CONSENTIMENTO INFORMADO

CONSENTIMENTO INFORMADO

O presente documento visa recolher o consentimento dos alunos e dos respetivos encarregados de educação, para a participação na investigação e desenvolvimento do Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada. Este estudo, orientado pelo supervisor Professor Doutor Vitor Matos, enquadra-se no Relatório de Estágio da aluna Ângela Alexandra da Silva Barradas, pertencente ao Mestrado em Ensino de Música – Clarinete, da Universidade do Minho.

No âmbito do estudo acima referido, solicito a autorização da recolha de dados pessoais dos alunos e possíveis gravações de áudio e/ou vídeo para análise contextual, mantendo total anonimato e confidencialidade para a proteção dos mesmos, tendo em consideração o Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados (RGPD). Apenas os alunos pertencentes a esta investigação terão acesso total às informações facultadas, sendo os áudios e/ou vídeos apagados assim que deixem de ser necessários para o propósito em questão.

Não existem quaisquer riscos associados à sua participação. O participante pode desistir a qualquer momento, sem qualquer represália, ficando, assim, a sua participação sem efeito e respetivos áudios e/ou vídeos apagados. Todos os participantes terão acesso aos resultados globais obtidos no estudo, uma vez este concluído. Em caso de dúvida ou para mais informações, por favor contacte via e-mail (angela.barradas@hotmail.com).

Ao assinar o presente documento, o participante declara o seu consentimento informado, autorizando a recolha de dados pessoais e respetivas gravações de áudio e/ou vídeo, de acordo com o que foi explicado acima.

Assinatura da responsável pela proposta: _____

Assinatura do participante: _____

Assinatura do Enc. de Educação: _____

Data: _____

ANEXO XVI – AUTORIZAÇÃO DE IDENTIFICAÇÃO DA METROPOLITANA

METROPOLITANA

DECLARAÇÃO

(Para efeitos de autorização de identificação)

Nos termos previstos na Parte I, nº 18 do Despacho RT-31/2019 da Universidade do Minho, declara-se que a estagiária Ângela Alexandra da Silva Barradas está autorizada a identificar a Escola Profissional da Metropolitana (instituição onde decorreu o estágio profissional), no âmbito do seu Relatório de Estágio, salvaguardando o anonimato dos alunos intervenientes.

Lisboa, 13 de setembro de 2024

ASSOCIAÇÃO MÚSICA, EDUCAÇÃO E CULTURA
O SENTIDO DOS SONS

Dr. Yan Mikirtumov

Diretor Pedagógico da Metropolitana